

CONCEPTO DE COMPETENCIA: SU PERTINENCIA EN EL DESARROLLO PSICOLÓGICO Y LA EDUCACIÓN

Concept of competence: its relevance to psychological development and education

EMILIO RIBES IÑESTA
Universidad Veracruzana

Se examina el sentido del término «competencia» en el lenguaje ordinario y su relación con otros términos familiares en la historia natural del aprendizaje (habilidad, aptitud, conocimiento y otros más). Posteriormente, se ubica conceptualmente su significado en el marco de la teoría de la conducta, como un término técnico útil en el análisis del desarrollo psicológico y la educación.

Palabras clave: *Competencia, Lenguaje ordinario, Lenguaje técnico, Aptitud, Habilidad, Educación, Aprendizaje, Desarrollo psicológico.*

El concepto de competencia ha adquirido prominencia en la literatura reciente en educación. Sin embargo, puede afirmarse que su delimitación conceptual es, cuando menos, ambigua y, casi siempre, parece ser un reemplazo de términos que provienen de alguna forma «suavizada» de psicología de las facultades. Destaca, también, su poca o nula relación con un cuerpo teórico sustentado en la ciencia básica del comportamiento humano.

En este escrito me propongo examinar el sentido ordinario del término «competencia», y contrastarlo con su sentido técnico en el marco de referencia de la teoría de la conducta (Ribes y López, 1985; Ribes, 2010a). De la misma manera, abordaré su ubicación conceptual como término técnico en los campos del desarrollo psicológico y del aprendizaje en la educación. Sin una clarificación conceptual del término «competencia» y su relación con otros términos semánticamente cercanos (habilidad, aptitud,

aprendizaje y capacidad, entre otros), no es posible desarrollar investigación experimental que sustente su «aplicación» y «uso» en el campo de la educación principalmente.

Conceptos ordinarios y conceptos técnicos

En la medida en que la mayor parte de los términos vinculados con el de competencia, si no es que todos, forman parte de las prácticas regulares del lenguaje ordinario, primero analizaré las características que distinguen al lenguaje ordinario del lenguaje técnico, así como los distintos niveles de lenguaje técnico que pueden identificarse en un *corpus* científico, como el que pretende construir la psicología.

La ciencia, como todo otro conocimiento, parte de las prácticas del lenguaje ordinario como

forma primaria de conocimiento. El lenguaje científico, que constituye un tipo especial de lenguaje técnico, debe seguir ciertos criterios y «rutas» de construcción para ser válido y aplicable no solo a las cosas y acontecimientos del mundo ordinario, sino al conocimiento que producen otras ciencias y disciplinas. En la psicología, la fenomenología cotidiana de su objeto de conocimiento está constituida por las prácticas del lenguaje ordinario integradas en las relaciones sociales e interpersonales que tienen lugar en la vida diaria. En el caso concreto que nos ocupa, «inteligencia», «saber», «conocer» y «aprender» constituyen términos del lenguaje ordinario que se emplean frecuentemente para expresar o describir el comportamiento y el desempeño de las personas. Estos términos, como el resto de los términos del dominio fenomenológico de la psicología, no constituyen en realidad parte de un vocabulario técnico de la teoría científica, como equivocadamente lo sugiere una gran parte de las psicologías existentes. Las expresiones psicológicas del lenguaje ordinario se dan siempre en circunstancia, y su sentido o significado radica precisamente en el contexto en que tiene lugar como una práctica social e interpersonal. No constituyen descripciones de ocurrencias o entidades que tienen lugar adicionalmente a la expresión, sino que las expresiones mismas, en tanto actos episódicos constituyen los fenómenos psicológicos propiamente dichos. El sentido de cada término lo da la expresión en circunstancia o contexto. Los términos por sí solos carecen de significado (Wittgenstein, 1953, 1980).

Toulmin (1953) ha distinguido entre dos lenguajes técnicos, cada uno con funciones distintas. Uno, es el lenguaje de la historia natural de los fenómenos y, otro, el lenguaje de la teoría científica acerca de dichos fenómenos. A diferencia del lenguaje ordinario que es multívoco en significados, los lenguajes técnicos se caracterizan porque sus términos tienen un sentido unívoco. Cada término guarda una relación de correspondencia estricta respecto de

las circunstancias y referentes en y a los que se aplica. Los lenguajes técnicos pueden estar constituidos por términos de nueva creación, o bien por términos empleados por otros lenguajes distintos, incluyendo a los del uso ordinario. Sin embargo, cada lenguaje técnico, al margen del origen y forma de sus términos se caracteriza por un criterio de significación especial. En el caso del lenguaje técnico de la historia natural, que no es exclusivo de la biología, sino que puede identificarse para cada uno de los dominios disciplinares de las diversas ciencias, su función primordial es clasificar o agrupar las entidades o acontecimientos que se conocen a partir del contacto cotidiano con las cosas. Por su parte, el lenguaje técnico de las *teorías* científicas se construye a partir de abstracciones analíticas del mundo concreto, que no corresponden en una relación uno a uno a ningún acontecimiento o entidad particulares.

Toulmin señala que mientras que el lenguaje de la historia natural identifica la regularidad de las formas, la ciencia se preocupa por la forma de las regularidades. La historia natural de cada dominio de conocimiento reconoce o identifica los aspectos comunes en cada una de las formas particulares con que tenemos contacto cotidianamente: objetos, acontecimientos, fenómenos, rasgos, etc. Los conceptos de la historia natural corresponden a clases de objetos o acontecimientos con base en regularidades aparentes y directamente observables. El lenguaje de la teoría científica, en cambio, no aborda directamente a los objetos y acontecimientos concretos. Los conceptos de la teoría científica son siempre conceptos referidos a propiedades y dimensiones abstraídas de los objetos y acontecimientos concretos que, sin embargo, en la medida en que son resultado de su fraccionamiento analítico, no guardan correspondencia directa con ellos. Los conceptos abstraídos por la teoría científica *son* los objetos de conocimiento de cada disciplina y, a pesar de que están referidos *en principio* a los objetos concretos, son independientes *lógicamente* de ellos. Los objetos de conocimiento de la ciencia, siempre son objetos

conceptuales, no objetos singulares. Sin embargo, el tránsito comprendido entre los objetos concretos del lenguaje ordinario a los objetos conceptuales del lenguaje teórico de la ciencia, requiere de un paso intermedio en el lenguaje de clases observables de la historia natural.

El recorrido entre lenguaje ordinario, lenguaje de la historia natural y lenguaje teórico no es en un solo sentido (Ribes, 2010b). Existe un recorrido de retorno desde el lenguaje teórico a los lenguajes de la historia natural y el ordinario. La teoría científica puede ser empleada para entender e interpretar fenómenos contextuados en ambientes o situaciones específicas, dando cuenta de fenómenos en distintos niveles de concreción así como complementando los análisis que realizan otras disciplinas en sus respectivos campos de conocimiento. Estas aplicaciones de la teoría científica al ámbito de la historia natural y del lenguaje ordinario constituyen reinterpretaciones de los fenómenos desde la perspectiva de la lógica abstracta de la teoría. En el caso particular de la psicología, este recorrido implica el uso de la teoría de proceso general (para llamarla de algún modo) para comprender e interpretar fenómenos que tienen lugar siempre en contextos específicos, ya sea por los criterios culturales, los ambientes institucionales, y/o las historias particulares de cada individuo. Destacan, de acuerdo con el problema que nos ocupa, el desarrollo psicológico y el ámbito de la educación formal e informal. El primero implica una transición entre el nivel abstracto de la teoría acerca del comportamiento de los individuos y las condiciones naturales (culturales) específicas de ocurrencia de los fenómenos psicológicos como historia social determinada. El segundo implica una contribución de la teoría científica a la configuración del conocimiento de una interdisciplina como lo es la educación o pedagogía, cuyo objeto se define a partir de una problemática social determinada pero que, en la medida en que comprende dimensiones individuales relevantes, requiere de las aportaciones interpretativas, metodológicas y técnicas que pueden derivarse de la teoría científica de la psicología.

Estas consideraciones permiten visualizar la naturaleza de términos como inteligencia, conocimiento, aprendizaje y competencia, entre otros, a la luz de su pertenencia *conceptual* a distintos niveles de lenguaje y del recorrido de *significación* desde uno u otro de dichos lenguajes. Aun cuando su origen puede trazarse en las prácticas del lenguaje ordinario, adquieren distintos sentidos conceptuales como términos técnicos de la historia natural, ya sea en el camino de ida o de retorno respecto del lenguaje teórico abstracto. Ninguno de estos términos constituyen, en sentido estricto, términos teóricos propios de un nivel abstracto de análisis de los fenómenos psicológicos, pero sí pueden ubicarse como términos técnicos en uno u otro nivel del lenguaje de la historia natural.

En un primer momento, se puede hacer un análisis conceptual de los distintos usos de cada término en el lenguaje ordinario, e identificar o reconocer diferentes sentidos *generales* en dichas prácticas. Estos sentidos generales corresponden a un agrupamiento de clases funcionales de prácticas constituyentes de los fenómenos psicológicos y, en esa medida, equivalen a un lenguaje técnico de la historia natural de lo psicológico. La identificación de regularidades en las formas de los fenómenos psicológicos se da como identificación de usos comunes de las expresiones psicológicas, como constituyentes de prácticas interpersonales, en circunstancia. En otras palabras, la historia natural de lo psicológico, se reconoce a partir de las constancias funcionales en las prácticas del lenguaje ordinario. El análisis conceptual de los distintos términos como componentes de expresiones psicológicas busca la correspondencia entre tipos de expresiones y tipos de circunstancias en que ocurren los actos. La comparación de las expresiones permite identificar criterios de uso distintos y, en esa medida, sentidos o significados distintos de los términos. De este modo, se reconocen y clasifican las regularidades en las formas prácticas del lenguaje ordinario, estableciéndose una primera taxonomía funcional de los fenómenos

psicológicos. Las obras de Ryle (1949) y Malcolm (1977) son una contribución extraordinaria en esta dirección. A diferencia del lenguaje de la historia natural de la física, la química o la biología, el lenguaje correspondiente de la psicología no constituye un lenguaje técnico propiamente dicho. Dado que lo psicológico no corresponde a entidades, sino más bien a fenómenos relacionales, este nivel de lenguaje constituye más bien un reconocimiento de equivalencias o diferencias funcionales en la significación de las prácticas *constitutivas* de los fenómenos psicológicos. Es la «materia cruda» de conocimiento inicial que fundamenta a la psicología como disciplina.

La gramática de los términos ordinarios y el concepto de competencia

En el nivel del lenguaje correspondiente a la historia natural de los conceptos, se pueden delimitar los usos generales de términos como «aprendizaje», «inteligencia», «conocimiento», «habilidad», «aptitud», y algunos otros relacionados con el de «competencia». Dichos usos en contexto muestran la «gramática» de cada uno de esos términos como parte de expresiones constitutivas de prácticas interindividuales (Wittgenstein, 1953). No se trata de una gramática formal, abstraída de las prácticas en forma de reglas *a posteriori*. Es la gramática que identifica las conexiones entre diversos juegos de lenguaje y las semblanzas de familia implicadas en la vida práctica como a través del lenguaje (Wittgenstein, 1980). Es la gramática concebida por lo que Ter Hark (1990) denomina relaciones verticales y horizontales entre los juegos de lenguaje.

En el uso ordinario, ser competente significa dominar una técnica o una disciplina, y la competencia significa pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado (Real Academia de la Lengua Española, 2001). Poseer una competencia o ser competente, por

consiguiente, implica siempre un hacer determinado, un dominio técnico, una pertinencia o incumbencia práctica respecto de algo que se traduce en logros y resultados. Ser competente no tiene nada que ver con estar informado, con ser erudito o estar especializado. Ser competente siempre se refiere a una forma de intervención o hacer específicos en dominios específicos. No existe una «competencia» general. Ser competente no antecede a la acción adecuada y efectiva, es equivalente a ella. Toda competencia está acotada por un campo de acción y los logros correspondientes. El término «competencia» es cercano a otros términos, como los de «inteligencia» «aprendizaje», «capacidad», «conocimiento», «habilidad» y «aptitud», entre otros. Sin embargo, cada uno de ellos tiene un sentido especial y el descuido en su uso, mal suponiendo su intercambiabilidad, puede llevar a la confusión. Por ello, examinaré los contornos categoriales de cada término, con el fin de precisar un sentido técnico para el concepto de competencia. No haré un análisis conceptual detallado de estos términos, porque ya se han examinado previamente (Ribes, 1981, 1989a, 1989b, 2002, 2006, 2007a; Varela y Ribes, 2002). Solamente me referiré rápidamente a las diversas categorías conceptuales a las que dichos términos pueden corresponder con base en sus criterios de uso.

Cada uno de los términos vinculados al de «competencia», a pesar de su «cercanía», poseen gramáticas funcionales distintas. En ocasiones, algunos como «conocimiento» pueden tener más de un significado funcional. Sin embargo, en todos los casos, la dilucidación del sentido de cada uno de los términos y de las expresiones en que se usan, constituye un condición indispensable para poder «volver» a ellos desde el cuerpo de conocimientos científico, una vez que se tiene un lenguaje teórico consistente en categorías y conceptos abstractos que no guardan con ellos correspondencia *directa*, uno a uno. La *interpretación teórica* de dichos términos, enriquece sus significados al diversificar a cada uno de ellos como casos distintos de categorías más generales y con mayor cobertura sistemática y heurística.

El término «inteligencia» es probablemente uno de los que se vincula de manera más diversificada con otros términos, a saber, «aprendizaje», «habilidad», «aptitud», «competencia», «capacidad» y, quizá en menor grado, «conocimiento». Lo usaremos como término *núcleo* para examinar el conjunto de términos que nos interesa. En la teoría psicología tradicional el término «inteligencia» posee un papel privilegiado en la explicación de la cognición y las diferencias individuales, tanto en los enfoques psicométricos como en los organísmicos o evolutivos. Entender, en el lenguaje ordinario, significa distinguir, comprender o diferenciar. Estas acepciones corresponden todas ellas al cumplimiento de un logro, pues aunque al distinguir o comprender se está haciendo algo, distinguir o comprender no son tipos especiales de actividades. El término «inteligencia» se usa siempre cuando tienen lugar o son probables actos «inteligentes». Se dice que un acto es inteligente cuando se cumplen dos criterios: 1) que se resuelve un problema o se produce un resultado o consecuencia deseable o requerida, y 2) que dicho acto no sea una mera repetición o copia de otro acto inteligente. Desde este punto, el término y sus variaciones «sintácticas» cubren diversos sentidos funcionales, bien como categoría de *logro* (entender), bien como categoría *adverbial* (de manera inteligente), o bien como categoría de *capacidad* (ser inteligente). En ninguno de los casos, la inteligencia es distinta de los actos a partir de la cual se predica su «ocurrencia», «disponibilidad», o «existencia». Se refiere al *logro* de un resultado de manera no rutinaria, a la *manera* variada de actuar que produce el logro, o a la *tendencia* a actuar de manera efectiva y variada. De este modo, la inteligencia como concepto disposicional se basa en y se aplica únicamente al desempeño, al ejercicio de actos efectivos para la producción de ciertos resultados o logros. Ser inteligente es *actuar inteligentemente*. En la medida en que se ha actuado inteligentemente en el pasado, se dice que alguien es inteligente y, por consiguiente, capaz en un sentido general.

Sin embargo, ser capaz en este sentido no implica ser competente necesariamente, pues ser competente es siempre *ser competente en algo o para algo*, mientras que ser capaz en tanto inteligente es poder ser competente aunque no se sea todavía. La inteligencia como capacidad corresponde a una categoría *modal*, es decir, de potencia o posibilidad para actuar de manera efectiva y variada, mientras que la competencia implica capacidad específica ya mostrada en acto en el pasado. Ser capaz no describe algo que se ha hecho previamente o se hace, sino que significa estar en condiciones de ser algo si se da la oportunidad o la circunstancia. En cambio, ser competente significa tener la atribución para tratar acerca de algo o resolver algo, ser experto o tener conocimiento acerca de algo. Ser competente se refiere a que se puede hacer algo porque ya se ha hecho o porque se tiene conocimiento de lo que tiene que hacer. De este modo, ser competente implica pericia, pero también posibilidad de hacer algo porque se sabe qué y cómo hacerlo. Involucra, por consiguiente *potencia y experiencia específicas*, y corresponde a la lógica de las categorías *episódicas*.

Los términos «habilidad» y «aptitud» están estrechamente relacionados con el de «competencia», en la medida en que el primero se refiere a lo que se hace y el segundo a lo que se puede hacer en cuanto a satisfacer un criterio. Habilidad proviene del latín *habere* que significa tener o poseer. Su derivado *habilis* (Corominas, 1990) tiene que ver con lo manejable, bien ajustado, acomodado, es decir, manipulado para algo. Ser hábil es hacer algo que se ajusta a algo y, por consiguiente, implica una acción y un objeto sobre el que se actúa. No hay habilidades sin objeto de la acción, y sin ajuste de la acción a las características del objeto. Toda habilidad presupone siempre una técnica y su uso apropiado. Por su parte, apto proviene del latín *aptus*, que significa estar bien dispuesto, entrelazado, unido, ligado (Corominas, 1990). La aptitud no se relaciona con conocimiento previo específico o con actos

previos, sino con 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 o demanda. Implica, por consiguiente, poder ejercitar ciertas habilidades y no otras, pero ser apto no equivale a ser hábil. La aptitud delimita la manera en que se cumplirá un requisito, mientras que las habilidades constituyen el ejercicio mediante el cual se cumple. Finalmente, tenemos los términos «conocimiento» y «aprendizaje». Desde una perspectiva psicológica, el conocimiento o conocer pueden concebirse como un resultado del aprendizaje. Sabemos o tenemos conocimiento de lo que hemos aprendido y sería absurdo decir que hemos aprendido algo pero no lo sabemos. Saber o conocer son un verbo, pero no todos los verbos denotan ocurrencias en la forma de acciones. Saber o conocer no se refieren a ningún tipo de actividad especial de un agente. Generalmente, estos términos tienen que ver con la expresión o descripción de capacidades, aunque en ocasiones pueden formar parte de expresiones de proclividad o tendencia. En ambos casos, conocer o saber son términos posicionales. Sin embargo, sus funciones son distintas. En el caso de saber o conocer como capacidad, significa que se pueden hacer bien las cosas, e implica que la persona en el pasado ha mostrado hacer cosas efectivamente o ha estado familiarizado con algo. En el otro caso, estos términos pueden usarse como equivalentes o similares a «creer». Sin embargo, conocer como capacidad tiene que ver con métodos, mientras que conocer como creencia tiene que ver con las fuentes de información. Mientras que saber como capacidad se relaciona con técnicas y desempeños, saber como creer se relaciona con dudas, inferencias, preocupaciones, planes y opciones. Los términos «conocer» y «saber», como términos de capacidad, se emplean usualmente como prefijos de expresiones, y cumplen tres funciones, siempre respecto del que escucha. La primera, es informar que el que habla tiene fundamentos para afirmar algo, eliminando todo prejuicio o

rumor. La segunda es informar que el que habla es una autoridad en el dominio general sobre el que afirma algo. Finalmente, se informa que el que habla tiene una posición privilegiada para afirmar algo o la verdad de algo. Malcom (1977) ha examinado al menos doce usos diferentes del prefijo «Yo sé que...» en el lenguaje ordinario, mostrando que los términos «saber» y «conocer» no tienen un solo significado o sentido. Sin embargo, debe señalarse que mientras que «conocer» se refiere usualmente a conocimiento declarativo ligado a las fuentes del conocimiento, «saber» se refiere a conocimiento actuativo vinculado al ejercicio experto (Ribes, 2007a).

El término «aprendizaje» goza de un dudoso estatus en la psicología, como descriptor de un proceso. Se supone que aprender es un proceso encubierto (con cambios neurales correlativos) que subyace al cambio del comportamiento y a la adquisición del conocimiento. Un término asociado con esta suposición es el de «memoria», otro supuesto proceso que almacena, guarda, archiva y recupera «lo» aprendido. Sin embargo, «aprender» no denota en realidad ningún proceso causal, encubierto, que hace posible el cambio del comportamiento y el conocer. Aprender no denota ninguna acción o actividad específicas. Cuando se dice que alguien aprende es porque se realizan actividades relativas a un criterio de logro o resultado. El logro puede referirse a las acciones mismas (decir algo en inglés), o bien al resultado de dichas acciones (el resultado de sumar). Si un niño aprende a caminar, el aprendizaje se identifica por el número de pasos que da el niño, su trayectoria, el número de caídas, la velocidad del recorrido, pero nadie supone que mientras el niño camina *adicionalmente* ocurre otra actividad que es la de aprender. El niño no camina y aprende, sino que aprende caminando. Aprender y conocer o saber son categorías posicionales estrechamente vinculadas. Saber es el resultado del aprendizaje, a la vez que aprender es posibilitado por el conocimiento previo. Mientras que saber implica el ejercicio

de capacidades como desempeños específicos a ciertos criterios, aprender refleja el logro de capacidades en la forma de resultados y efectos que satisfacen requerimientos específicos. El desempeño efectivo es el criterio que satisface el hecho de que se haya aprendido y, por consiguiente, de que lo aprendido se sepa. Así, el conocimiento se identifica como una declaración, una instrucción, una descripción, una narración, una repetición o la realización de un desempeño no lingüístico. No se requiere de nada adicional para identificar el aprendizaje como logro y el conocer o saber como capacidad para hacer o decir algo.

El análisis realizado ubica a los términos examinados en dos planos. Primero, como términos comunes del lenguaje ordinario, componentes de las expresiones y prácticas constitutivas de los fenómenos psicológicos «puros» y «naturales». Segundo, su ubicación en sentidos o significados funcionales generales los identifica como términos cuasi-técnicos de la historia natural de los fenómenos psicológicos de referencia. Sin embargo, debe subrayarse nuevamente que no constituyen términos técnicos propiamente dichos y, mucho menos, descriptores de procesos o entidades teóricamente significativos y que su empleo técnico por la psicología requiere de su interpretación adicional en el marco de referencia de la lógica de un lenguaje técnico abstracto propio de una teoría científica.

El concepto de competencia en el marco de una teoría de la conducta

La utilidad y, por consiguiente, el significado de un término como el de competencia, depende directamente de la posibilidad de vincularlo lógicamente con las categorías de una teoría científica acerca del comportamiento. Esto implica la posibilidad de dar un sentido unívoco a la función del término como concepto técnico en un proceso de retorno a la «historia natural» de los fenómenos psicológicos, pero

ahora desde la perspectiva de las categorías abstractas que describen las regularidades compartidas por fenómenos particulares aparentemente distintos. Como se mencionó anteriormente, se examinará la utilidad y lugar del concepto de competencia (y ya no del término) al aplicar la lógica de las categorías abstractas de proceso de la teoría de la conducta en el análisis del desarrollo psicológico y de las dimensiones psicológicas de la educación (Ribes, 2008).

Antes que nada, es indispensable explicitar el marco teórico de la psicología que se toma como referente. Lamentablemente, esto es necesario en nuestro *proyecto* de disciplina (Ribes, 2000), dado que existen una diversidad de psicologías distintas, paralelas, con supuestos, categorías, métodos y horizontes empíricos no solo distintos, sino incompatibles. No sólo priva la confusión conceptual derivada del dualismo y el eclecticismo, sino también aquella que se origina en la falta de reconocimiento de los diversos niveles y tipos de lenguaje involucrados en el proceso de construcción y aplicación del conocimiento científico (Ribes, 2009a, 2009b). La teoría científica de referencia en este análisis es la teoría de campo desarrollada por Ribes y López (1985) y Ribes (2010a). La teoría en cuestión se basa en la lógica desarrollada por J. R. Kantor (1924-1926), y consiste inicialmente en una taxonomía de funciones de carácter abstracto, basadas en relaciones de campo. Dicha taxonomía contempla categorías con distintas funciones lógicas (de proceso, disposicionales y posibilitadoras), e identifica los fenómenos psicológicos como sistemas de relaciones molares entre organismos individuales y objetos de estímulo y/o organismos individuales en el marco de un medio de contacto (físico, ecológico y/o convencional), factores situacionales y una historia interactiva. El concepto de conducta o interconducta empleado por la teoría, aunque parte de los usos naturales de dicho término en el lenguaje ordinario, no corresponde directamente a ninguno de ellos. La conducta (o interconducta) es considerada un sistema de

relaciones interdependientes, que incluyen tanto a los objetos del ambiente como a las acciones del organismo individual (Ribes, 2004).

Propusimos el concepto de competencia por vez primera como un dispositivo lógico para el análisis del desarrollo psicológico (Ribes y López, 1985) y la educación (Ribes, 1990). La lógica del concepto de competencia, desde esta perspectiva, no sólo es independiente de la nueva moda de gestión y planeación por competencias (Pereda y Berrocal, 2001), sino que se le opone diametralmente. Tanto el desarrollo psicológico como la educación son dominios distintos a los de la teoría e investigación científicas, aunque guardan relaciones estrechas con ellas. Las categorías de la teoría de la conducta describen interacciones abstraídas a partir de dominios exhaustivos de tipos de fenómenos psicológicos. No describen ningún fenómeno en particular, pero describen las propiedades, parámetros, relaciones y condiciones que caracterizan, en principio, la ocurrencia de dichos fenómenos. La teoría de la conducta explica las condiciones en que tienen lugar los fenómenos, describiendo sus propiedades y circunstancias generales compartidas. En cambio, tanto en el análisis del desarrollo psicológico como del proceso educativo, se considera a individuos particulares en ambientes y circunstancias particulares. En el desarrollo psicológico se estudia el curso histórico-biográfico de los procesos *generales, universales* que subyacen a todo fenómeno psicológico, en el contexto de individuos particulares en ambientes culturales y ecológicos específicos (Ribes, 1996). Los criterios del desarrollo apropiado o correcto son específicos de cada cultura y grupo social y, en esa medida, los procesos psicológicos se «acomodan» a demandas diferentes dependiendo de la cultura particular en que un individuo se desarrolla psicológicamente. En el ámbito educativo, la dimensión psicológica pertinente tiene que ver con el *aprendizaje* formal e informal de comportamientos vinculados a criterios iniciales del desarrollo psicológico (lenguaje, motricidad,

socialización), así como al conocimiento de dominios disciplinares diversos prioritarios para la inserción del individuo en el mundo del trabajo y la economía. Tanto en el desarrollo psicológico como en la educación, el individuo «psicológico» es, por decirlo de algún modo, moldeado por los criterios y demandas del grupo social al que pertenece. Los procesos psicológicos universales se particularizan de manera idiosincrásica en cada individuo con base en su contacto biográfico con las circunstancias y demandas prescritas por su grupo cultural y social de referencia.

¿Cómo opera este proceso de interpretación del desarrollo psicológico y del aprendizaje educativo a partir de las categorías abstractas de la teoría de la conducta? Esta interpretación tiene lugar ubicando las interacciones particulares que caracterizan cada momento del desarrollo psicológico, o a las situaciones y criterios de aprendizaje en el ámbito educativo, como instancias de tipos generales de proceso identificados por la teoría. En el caso de la teoría de la conducta de referencia, se plantean cinco tipos cualitativos de procesos generales psicológicos, progresivamente inclusivos, dos de ellos exclusivos del comportamiento de los seres humanos. Estos procesos generales, denominados funciones psicológicas, dada su naturaleza abstracta, cortan horizontal y verticalmente los diversos fenómenos identificables a partir de los términos y expresiones psicológicas de las prácticas del lenguaje ordinario, sin la necesidad lógica de referirse o «corresponden» a ninguno de ellos. Es en este punto que el concepto de «competencia» se vuelve pertinente como concepto psicológico en el análisis del desarrollo y del aprendizaje. 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 enseñanza-aprendizaje.

El concepto de competencia se convierte en un concepto de interfase en la medida en que

opera como un concepto de doble ajuste: por un lado, «subordinándose» a la lógica de las categorías abstractas de la teoría a las que *no pertenece* como término y, por el otro, conservando su significado funcional en referencia a la historia natural de su uso en el lenguaje ordinario. Ser competente es ejercitar el conocimiento, conocimiento previamente aprendido. Se aprende a ser competente en la medida en que se aprenden desempeños y criterios de ejercicio del conocimiento. Por ello, el concepto de competencia, como concepto técnico, debe incluir dos aspectos. Uno, la especificación del desempeño y, otro, la especificación del o los criterios que dicho desempeño debe satisfacer. Desde esta perspectiva, el concepto de competencia no tiene un referente directo, ostensivo. Incluye la especificación de actividades en relación con otras actividades, objetos y/o circunstancias, pero, además, debe incluir el criterio que dichas actividades y no otras satisfacen respecto del resultado, logro o efecto a tener en tal situación. 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 y López, 1985).

Se definen cinco niveles de aptitud, tres referidos a interacciones intrasituacionales, y dos referidos a interacciones extra y transituacionales. Las habilidades implicadas, por consiguiente, tienen una doble condicionalidad. Por un lado, las respuestas o acciones que constituyen una habilidad deben corresponder funcionalmente a la morfología y características funcionales de los objetos o acciones que determinan su ocurrencia (por ejemplo, para jugar un deporte determinado se deben desarrollar los movimientos que requiere el tipo de pelota,

el espacio deportivo, el criterio de éxito y los movimientos de compañeros y oponentes). Por otro lado, dichas respuestas o acciones poseen o carecen de pertinencia dependiendo del criterio funcional que establece la situación como tipo de logro. Jugadores «igualmente» hábiles en apariencia, pueden ser o no competentes en el cumplimiento de los criterios que se establecen para ser eficaces en un juego (se habla de jugadores inteligentes u que piensan las jugadas, en contraste con jugadores impulsivos o rutinarios). Por ello, ser competente implica ser apto en el ejercicio de habilidades diferenciales. Ser competente es más que ser hábil o experto. Implica ajustar las habilidades, como ejercicio de conocimiento, a criterios funcionales de diverso nivel. La competencia debe siempre incluir la especificación de habilidades, logros y tipo de criterio a satisfacer, de modo que ser competente implica que variando el criterio varíen también las habilidades pertinentes. La simple especificación de un dominio de conocimiento y de logros generales no es suficiente para identificar una competencia. 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.

En el caso del desarrollo psicológico, el funcionamiento psicológico está implicado en y por todas las actividades del individuo. Por consiguiente, dicho funcionamiento no constituye una dimensión autónoma o independiente de la actividad cotidiana. Se adquieren habilidades como formas de comportamiento compartidas con el grupo social, que permiten la interrelación cotidiana con los demás y los objetos del ambiente físico y la cultura, en la forma de lenguaje, motricidad y orientación. Estas habilidades y el conocimiento que se obtiene de las prácticas sociales diversas, se conjugan para el desarrollo de competencias de vida, que no sólo intersectan distintos campos del conocimiento estructurado para el trabajo, sino que abarcan también competencias relacionadas

con el cuidado de la salud, la conservación del ambiente, la participación social, la comunicación apropiada, el uso del tiempo libre y la recreación, la solución técnico-prácticas de problemas, y también la supervivencia. Las competencias de vida que caracterizan el desarrollo psicológico en los distintos dominios de la práctica social no son simples habilidades o conductas rutinarias. Constituyen ejercicios del saber respecto de las demandas y criterios que establece el grupo en cada etapa de la biografía individual, para ajustarse a los logros con base en actos y desempeños pertinentes. Las competencias de vida no se adquieren como consecuencia de programas formales de enseñanza o entrenamiento. Surgen de la propia vida práctica en sociedad y, por ello, su «distribución» no es simétrica en todos los individuos, pues no todos los miembros de un grupo social poseen las competencias que deben promover, ni siempre se dispone de situaciones estructuradas adecuadamente para ello. Las competencias de vida se aprenden de manera no formal y contingente a las prácticas particulares de aquellos miembros de la cultura con los que se interactúa.

A diferencia de las competencias de vida, que se desarrollan a lo largo de la biografía de los individuos, el establecimiento de las competencias disciplinares es el objeto de una institución especializada: la escuela. En esa medida, y en contraste con el mundo de la vida cotidiana, en la escuela se pueden planear, diseñar y programar las condiciones propicias para el desarrollo de los diversos tipos de competencias vinculadas al conocimiento de las disciplinas científicas, técnicas y artísticas, entre otras. Lamentablemente, la tradición verbalista, expositiva y racionalista de la educación escolarizada ha obstaculizado el aprendizaje de competencias, incluso en aquellos casos en que se proclama su enseñanza. Promover o enseñar competencias no es cuestión de intenciones, de formulaciones especiales de los programas de estudio, de especificar logros generales, de listar inventarios de habilidades, o de transformar en verbos los sustantivos que

describen los programas educativos. Aprender una competencia no es sólo adquirir nuevo conocimiento. Se puede saber o conocer algo, sin ser competente. Aprender una competencia significa aprender a *ejercitar* el conocimiento y, por consiguiente, a efectuar dicho ejercicio en situación y con base en los criterios y requerimientos de logro específicos a ella.

Para *aprender* una competencia es necesario que la situación de enseñanza sea funcionalmente equivalente a la situación en que dicha competencia debe ejercitarse y, por consiguiente, que el que «enseñe» la competencia sea también capaz de ejercitarla mientras lo hace. En otras palabras, para aprender una competencia se requiere de alguien que la domine previamente y que el aprendizaje tenga lugar en la situación en que se ejercita en la forma de conocimiento funcional (y no puramente formal o declarativo). Por ello, el aprendizaje basado en competencias *no* requiere de procedimientos de evaluación extrínsecos a la propia situación de enseñanza-aprendizaje. La competencia tiene lugar o no tiene lugar en términos de actividades, criterios y logros en una situación determinada. Para programar la enseñanza-aprendizaje de una competencia se debe identificar la situación de aprendizaje en términos de la naturaleza de los objetos, organismos, personas, materiales o acontecimientos con los que se debe interactuar así como las características de las acciones o conductas que corresponden funcionalmente a dicha situación. Se deben identificar, además, los logros en esa situación en términos de otros comportamientos, resultados, productos, efectos o cambios en la situación, así como el criterio a satisfacer para que dichos logros se cumplan. Con base en la taxonomía de aptitudes funcionales de referencia (Ribes, 1990; Ribes y López, 1985), los criterios pueden describirse en términos de su ligamiento al objeto, su ligamiento a una operación particular, su desligamiento de la operación particular, su desligamiento de la situación particular en la que se actúa, y su desligamiento de cualquier situación concreta. Se

pueden consultar ejemplos de esta metodología para la planeación y diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje de competencias en Ribes, Fernández, Rueda, Talento y López (1986) y en Ribes (2008).

El concepto de competencia así formulado, plantea una serie de problemas de investigación para la teoría científica que lo sustenta. No abundaré en los detalles de cada uno de ellos, pues por si solos justifican un análisis teórico y metodológico particular. Mencionaré los siguientes problemas relevantes a los procesos y variables que sustentan al concepto de competencia: 1) la interacción entre modos lingüísticos —modos reactivos y activos— y tipos de conocimiento —actuario *versus* declarativo— (Ribes, 2007b); 2) efectos de los modos lingüísticos reactivos y activos (observar-gesticular, escuchar-hablar y leer-escribir) en la adquisición y translaticidad del desempeño aprendido

(Gómez y Ribes, 2008); 3) modos de aprendizaje (aprender qué, cómo, cuándo, dónde, ante qué, cómo si y por qué) y adquisición y transferencia de habilidades (Varela y Quintana, 1995); 4) la transferencia de competencias entre distintos niveles de aptitud (Ribes, Vargas, Luna y Martínez (2009); y 5) el efecto del aprendizaje mediante modos lingüísticos reactivos —observar, escuchar y leer— sobre la habilitación del aprendizaje de competencias en modos activos —gesticular, hablar y escribir— (Tamayo, Ribes y Padilla, 2010). El aprendizaje de competencias no es un asunto de procedimientos educativos. Constituye un problema de vinculación entre la teoría de la conducta y sus aplicaciones al estudio del desarrollo psicológico y el aprendizaje en el ambiente educativo, con el planteamiento consiguiente de una diversidad de problemas de investigación que van más allá de las limitaciones de cualquier concepción tecnológica sobre el tema.

Referencias bibliográficas

- COROMINAS, J. (1990). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Madrid: Gredos.
- GÓMEZ, A. D. y RIBES, E. (2008). Adquisición y transferencia de una discriminación condicional de primer orden en distintos modos de lenguaje. *Acta Comportamentalia*, 16, 183-209.
- KANTOR, J. R. *Principles of psychology*. Nueva York: Alfred Knopf, vols. 1 y 2.
- MALCOLM, N. (1977). *Thought and knowledge*. Londres: Cornell University Press.
- PEREDA, S. y BERROCAL, F. (2001). *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- RIBES, E. (1981). Reflexiones sobre el concepto de inteligencia y su desarrollo. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 7, 107-116.
- RIBES, E. (1989a). La inteligencia como comportamiento: un análisis conceptual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 15, número monográfico, 51-67.
- RIBES, E. (1989b). Un análisis histórico y conceptual de las teorías del aprendizaje. En R. BAYÉS y J. L. PINILLOS (coords.), *Aprendizaje y condicionamiento*, en *Tratado de psicología general*, vol. 2, dirigido por J. MAYOR y J. L. PINILLOS. Madrid: Alhambra Universidad, pp. 1-26.
- RIBES, E. (1990). *Psicología general*. México: Trillas, capítulo 7, pp. 202-230.
- RIBES, E. (1996). Some thoughts on the nature of a theory of behavior development and its applications, en S.W. BIJOU y E. RIBES (coords.), *New directions in behavior development*. Reno, NV: Context Press, pp. 35-46.
- RIBES, E. (2000). Las psicologías y la definición de sus objetos de conocimiento, *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 26, 365-382.
- RIBES, E. (2002). El problema del aprendizaje: un análisis conceptual e histórico, en E. RIBES (coord.), *Psicología del Aprendizaje*. México: Manual Moderno, pp. 1-14.

- RIBES, E. (2004). Behavior is abstraction, not ostension: Conceptual and historical remarks on the nature of psychology. *Behavior y Philosophy*, 32, 56-68.
- RIBES, E. (2006). Competencias conductuales: su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*, 23, 19-26.
- RIBES, E. (2007a). On two functional meanings of «knowing», en E. RIBES y J. BURGOS (coords.). *Knowledge, cognition and behavior*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- RIBES, E. (2007b). Lenguaje, aprendizaje y conocimiento. *Revista Mexicana de Psicología*, 24, 7-14.
- RIBES, E. (2008). Educación básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias. *Revista Mexicana de Psicología*, 25, 193-207.
- RIBES, E. (2009a). La psicología como ciencia básica ¿Cuál es su universo de investigación? *Revista Mexicana de la Investigación en Psicología*, 1 (2), 7-19.
- RIBES, E. (2009b). Los extravíos del lenguaje en el laberinto de la psicología. *Revista Mexicana de la Investigación en Psicología*, 1 (2), 42-45.
- RIBES, E. (2010a). Teoría de la conducta 2: avances y extensiones. México: Trillas.
- RIBES, E. (2010b). Lenguaje ordinario y lenguaje técnico: un proyecto de currículo universitario para la psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 27, 55-64.
- RIBES, E. y LÓPEZ, F. (1985). *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- RIBES, E.; FERNÁNDEZ, C.; RUEDA, M.; TALENTO, M. y LÓPEZ, F. (1986, 2a edición). *Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología: un modelo integral*. México: Trillas.
- RIBES, E.; VARGAS, I.; LUNA, D. y MARTÍNEZ, C. (2009). Adquisición y transferencia de una discriminación condicional en una secuencia de cinco criterios de ajuste funcional. *Acta Comportamental*, 17, 299-331.
- RYLE, G. (1949). *The concept of mind*. Nueva York: Barnes y Noble.
- TAMAYO, J.; RIBES, E. y PADILLA, M. A. (2010). *Análisis de la escritura como modalidad lingüística*. *Acta Comportamental*, 18, 87-106.
- TER HARK, M. (1990). *Beyond the inner and the outer: Wittgenstein's philosophy of psychology*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- TOULMIN, S. (1953). *The philosophy of science: An introduction*. Londres: Hutchinson.
- VARELA, J. y Quintana, C. (1995). Comportamiento inteligente y su transferencia. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 21, 47-66.
- VARELA, J. y RIBES, E. (2002). Aprendizaje, inteligencia y educación, en E. RIBES (coord.), *Psicología del aprendizaje*, México: Manual Moderno, pp. 191-204.
- WITTGENSTEIN, L. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell.
- WITTGENSTEIN, L. (1980). *Remarks on the philosophy of psychology* (vols. 1 y 2). Chicago: University of Chicago Press.

Abstract

Concept of competence: its relevance to psychological development and education

The term «competence» is examined in ordinary language and also its relation with other familiar terms in the natural history of learning (skill, aptitude, knowledge, and similar ones). Further, the meaning of this term is conceptually allocated in the framework of behavior theory, as a technical term useful in the analysis of psychological development and education.

Key words: Competence, Ordinary language, Technical language, Aptitude, Skill, Education, Learning, Psychological development.

Résumé

Le concept de compétence : sa pertinence dans le développement psychologique et l'éducation

Il est examiné le terme « compétence » dans le langage ordinaire, et sa relation avec d'autres termes familiers dans l'histoire naturelle de l'apprentissage (habilité, aptitude, savoir, et d'autres). Para la suite, sa signification dans le cadre de la théorie de la conduite est conceptuellement établie, comme un terme technique d'utilité dans l'analyse du développement psychologique et l'éducation.

Mots clés : Compétence, Langage ordinaire, Langage technique, Aptitude, Habilité, Education, Apprentissage, Développement psychologique.

Perfil profesional del autor

Emilio Ribes Iñesta

En la actualidad, es director fundador del Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento de la Universidad de Guadalajara y participa en los comités editoriales de numerosas publicaciones periódicas.

Las contribuciones de Emilio Ribes Iñesta no sólo son indispensables para entender el desarrollo de la psicología científica en México y como disciplina en general, sino que han tenido gran influencia también en los ámbitos de la educación, la salud, las relaciones interdisciplinarias y las aportaciones a la filosofía de la psicología, entre otros campos.

Correo electrónico de contacto: eribes@uv.mx

