



Revista Mexicana de Psicología

ISSN: 0185-6073

sociedad@psicologia.org.mx

Sociedad Mexicana de Psicología A.C.

México

Ribes Iñesta, Emilio

Competencias conductuales: Su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo

Revista Mexicana de Psicología, vol. 23, núm. 1, junio, 2006, pp. 19-26

Sociedad Mexicana de Psicología A.C.

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020646003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

COMPETENCIAS CONDUCTUALES: SU PERTINENCIA EN LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO

BEHAVIORAL COMPETENCES: ITS RELEVANCE FOR THE TRAINING AND PROFESSIONAL PRACTICE OF PSYCHOLOGISTS

Emilio Ribes Iñesta¹
Universidad de Guadalajara

Resumen: Se distingue el concepto de competencia de los de capacidad, habilidad y aptitud y se analizan sus relaciones. Se examina la utilidad del concepto de competencia para caracterizar a la psicología desde dos perspectivas diferentes: la de una disciplina científica, o la de una profesión de aplicación directa. *Palabras clave:* competencia, habilidad, aptitud, profesión, conocimiento

Abstract: A distinction is made between the concept of *competence* and those of *ability*, *skill*, and *aptitude*. I examine the usefulness of the concept of competence to characterize psychology from two distinct perspectives: as a scientific discipline, and as a straightforward applied profession. *Key words:* competence, skill, aptitude, profession, knowledge

En reiteradas ocasiones he examinado la condición peculiar que guarda la psicología como disciplina científica (Ribes, 1982, 2004). La singularidad de la psicología no se limita a su condición de puente entre las llamadas ciencias naturales y las ciencias sociales, sino que abarca también otros aspectos cruciales como la falta de consenso respecto de su objeto de conocimiento, su ubicación como disciplina científica o como interdisciplina (profesión), así como la forma en que se aplica su conocimiento en el dominio de la vida social.

La divergencia de criterios respecto de las características de su metodología disciplinar, de la naturaleza de su objeto de estudio, de su vocación para el conocimiento versus la solución de problemas personales y de los límites y modos de aplicación del conocimiento psicológico, dificultan el establecimiento de acuerdos generales para cimentar prácticas compartidas dirigidas a la formación del psicólogo y a la proyección social de su práctica. Cualquier reflexión sobre la formación del psicólogo y sobre la práctica y aplicación de la disciplina implica siempre la adopción de un punto de vista y, por consiguiente, la probabilidad de que dicha reflexión no coincida con otras basadas en supuestos y puntos de vista diferentes.

En primer término, se debe reconocer que bajo el común denominador de 'psicología' coexiste una pluralidad de disciplinas diferentes. No se trata en realidad que exista una sola disciplina con múltiples paradigmas opcionales, sino que nos enfrentamos a múltiples disciplinas paralelas o divergentes amparadas bajo un mismo nombre. La psicología no es una ciencia multiparadigmática. Constituye, más bien, un conjunto de disciplinas diferentes, que coexisten bajo un nombre común, cada una con paradigmas ontológicos y epistemológicos distintos y que, mirando a futuro, pueden ser concebidas como las expresiones paradigmáticas de un mismo proyecto de ciencia todavía no concretado (Ribes, 2000).

En segundo término, destaca el estatuto contradictorio de una 'psicología' que cumple simultáneamente, de manera indiferenciada y ambigua con dos funciones que requieren de distintos criterios, categorías y modos de operación del conocimiento. Por una parte, la psicología es contemplada como una disciplina científica, cuya finalidad principal es el conocimiento sistemático y riguroso de lo que cada perspectiva epistemológica concibe como fenómenos psicológicos. Por otra parte, la psicología es considerada una profesión de aplicación directa, que resuelve problemas sociales diversos relacionados con

¹ Dirigir correspondencia al Dr. Emilio Ribes al Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento. Apartado Postal 5-374, 45040 Zapopan, Jal., México. Correo electrónico: ribes@cenar.udg.mx

los campos de la educación, la salud, las organizaciones, el medio ambiente, el trabajo y otros más. La contradicción no se limita a los distintos fines (conocimiento versus resultados) y modos de conocimiento (analítico versus sintético) atribuidos a la psicología, sino también al hecho de que, tanto en su origen histórico como en las circunstancias actuales, no existe una interfase de transferencia de conocimiento que vincule a la psicología básica con la psicología aplicada (Ribes, 1987).

El concepto de 'competencia' puede constituir un instrumento útil para precisar, desde cada psicología particular, el ámbito de acción del psicólogo y, por consiguiente, los requerimientos para su formación académica y práctica. Antes de abordar estos dos aspectos centrales, procederé a examinar el concepto de 'competencia' y cómo puede emplearse para identificar, especificar, establecer y evaluar las prácticas científica y profesional de los psicólogos.

El concepto de competencia

Ser competente se interpreta como equivalente a ser capaz. Sin embargo, etimológica y funcionalmente ambos conceptos son diferentes. Capaz proviene del latín *capax-acis* (Corominas, 1990) y significa tener mucha cabida, contener, dar cabida (*capere*). La lógica de uso del término corresponde al de una categoría modal (Ryle, 1949), en el sentido de que su aplicación no describe algo que se ha hecho previamente o se hace, sino de algo que se *puede* hacer en el sentido de su posibilidad. Ser capaz implica estar en condiciones (o en 'capacidad') de hacer algo, por ejemplo, un niño, si es entrenado, es capaz o está en condiciones de aprender a nadar, a leer, o a tocar un instrumento, etc. Describe la conducta en potencia, no en acto (Aristóteles, traducción castellana, 1978). 'Competencia', por otra parte, proviene del latín *competere*, que significa ir al encuentro de una cosa u otra, ser adecuado, pertenecer, incumbir. Ser competente implica tener la atribución para tratar acerca de algo o resolver algo, ser experto o tener conocimiento acerca de algo. Ser competente, por consiguiente, se refiere a que se puede hacer algo porque ya se ha hecho o porque se tiene conocimiento de lo que se tiene que hacer.

El hacer competente, además, incumbe, pertenece a una situación e implica la búsqueda y, por lo tanto, el logro o alcance de algo. Ser competente, a diferencia de

ser capaz, tiene que ver con una tendencia, es decir, con la continuación de algo que ha ocurrido previamente. Ser capaz indica una disposición en términos de posibilidad, mientras que ser competente destaca una disposición en términos de probabilidad, de recurrencia y, como lo examinaré más adelante, ser competente se ajusta a los criterios lógicos de una categoría episódica (Ryle, 1949).

En escritos anteriores (Ribes, 1989, 1990; Ribes & López, 1985), he distinguido tres conceptos relacionados: competencia, aptitud y habilidad, los que, en ocasiones, se utilizan erróneamente como si fueran equivalentes. Para entender el concepto de competencia es necesario examinar antes los conceptos de aptitud y habilidad.

Habilidad proviene del latín *habere* que significa tener, poseer. De este término se deriva *habilis*, relacionado con aquello que es manejable, bien ajustado, acomodado, es decir, manipulado para algo. Las habilidades se refieren siempre a lo que se hace con eficacia. El hacer con eficacia incluye cuando menos dos aspectos: por una parte, un conjunto de respuestas específicas, que son movimientos o resultado de movimientos y, por otra parte, algún cuerpo o medio sobre el cual las respuestas deben producir un efecto y obtenerse un resultado. En el caso en que el cuerpo sea otro organismo o persona, el efecto de las respuestas no tiene que ser de carácter mecánico, sino que puede ser de carácter reflejo o convencional. Una habilidad, por consiguiente, puede concebirse como la correspondencia funcional que se establece entre las características de un conjunto de respuestas y las características de un cuerpo o medio sobre el que se actúa, para obtener un resultado específico. De este modo, la habilidad implica un ajuste de las respuestas a un cuerpo o medio, para producir un efecto o resultado mediante o sobre ellos. Ejemplos de habilidades son la posición y presión de los dedos y la rotación de la muñeca para poder girar una perilla y abrir una puerta, la inmersión de la cabeza y posición del cuerpo y brazos para atravesar una ola, el movimiento exagerado hacia adelante y en posición de lanzar un objeto para producir la retirada de un perro y la fonación precisa de las letras impresas en un texto para que un escucha comprenda la instrucción que se le lee. En todos estos ejemplos, los conjuntos de respuestas efectivas no son arbitrarios y deben corresponder en morfología, intensidad y movimiento a las características de los cuerpos (objetos) o medio sobre el que se actúa para obtener un resultado o logro.

Las competencias implican habilidades, pero no constituyen solamente habilidades. Las competencias requieren, además, satisfacer un nivel o criterio de aptitud. Ser competente incluye ser hábil y ser apto. Apto proviene del latín *aptus*, que significa bien dispuesto, entrelazado, unido, ligado. El concepto de aptitud no se relaciona con conocimiento previo específico, 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, de acuerdo a los criterios funcionales opcionales y a los resultados, logros o actos previstos por dichos criterios. Demostrar aptitud implica el ejercicio de ciertas habilidades y no de otras. La pertinencia o correspondencia de las habilidades con el criterio o demanda situacional depende de que en el pasado se haya cumplido con criterios funcionalmente equivalentes. La disposición o propensión a satisfacer un tipo de criterio con base en la experiencia identifica a la aptitud, pero la aptitud como disposición general a ajustarse no es suficiente. Se requiere, obviamente, poseer habilidades pertinentes a cada dominio particular de ajuste. En un mismo dominio, diferentes criterios pueden requerir de distintas habilidades. Por ello, hablar de aptitud es sinónimo solamente de poder satisfacer un tipo especial de criterio en un dominio o situación. La aptitud delimita la manera en que se cumplirá un requisito, mientras que las habilidades constituyen el ejercicio mediante el cual se cumple.

Una competencia, desde este punto de vista, constituye la organización funcional de las habilidades para cumplir con un tipo de criterio. La competencia es un concepto que vincula los criterios de eficacia o ajuste (aptitud) en una situación con las habilidades que tienen que ejercitarse para cumplirlos. He descrito cinco niveles generales de aptitud (Ribes, 1990) que implican, por consiguiente, la posibilidad de estructurar funcionalmente las habilidades en cinco tipos de competencia. Esta clasificación se basa, entre otros factores, en los criterios de ajuste requeridos en términos de los resultados o logros. Para ilustrar los distintos niveles de aptitud en que se puede mostrar o ejercitar una competencia, me limitaré a especificar los distintos tipos de criterio. Estos criterios los hemos descrito previamente para el caso de las competencias comprendidas en la práctica científica (Ribes, Moreno, & Padilla, 1996) y son, a saber: diferencialidad, efectividad, precisión, congruencia y coherencia.

Pongamos como ejemplo la enseñanza de la suma aritmética a un niño. La competencia de sumar puede

identificarse con que el niño pueda verbalizar cuántas canicas hay en un montón, contándolas ordinalmente, en la forma de una adición de unidades. En este caso, el niño reconoce *diferencialmente* el número de canicas cada vez que se agrega, en forma sucesiva, otra canica. Una segunda forma de competencia puede consistir en que el niño iguale el número de canicas que tiene de acuerdo con las que hay en otro montón, competencia en la que el niño actúa directamente, *afectando* el número de canicas que tiene mediante la adición de otras más. En un tercer caso, se requiere que el niño sea *preciso* en las sumas que realiza y para ello se le pide que a partir de un montón de canicas, distribuya las necesarias en otros dos montones diferentes para que ambos montones sumen un mismo número de canicas. En un cuarto caso, se le indica al niño que agregue canicas a un montón que tiene sólo seis canicas hasta que sumen diez. Una vez hecho esto, se le pide que diga cuántas canicas había y cuántas colocó para lograr la suma. Posteriormente, se le presenta otro montón de canicas igual al anterior con seis canicas y ahora se le pide que cuente cuántas canicas hay y que diga cuántas debe agregar para sumar diez. El criterio enfatiza la *congruencia* de lo que se hizo y dijo en la tarea previa con lo realizado en la tarea presente. Finalmente, un quinto caso requiere de la *coherencia* como criterio de ajuste. Se le pregunta al niño cuántas canicas tiene que agregar a un montón que tiene seis para que sumen diez. Una vez que responde correctamente, se le inquiriere sobre cuántas canicas se le deben añadir a un montón que tiene cuatro para que sumen diez. Los distintos casos pueden describirse y constituyen, indudablemente, ejemplos de competencia aritmética respecto de la operación de sumar. Sin embargo, cada forma de sumar implica una competencia distinta, que conjuga criterios de solución con habilidades pertinentes.

Se deben destacar dos puntos. Primero, que mostrar la competencia bajo un criterio como el de diferencialidad no asegura poseer la competencia, por ejemplo, bajo el criterio de coherencia, aunque en algunas ocasiones, no siempre, puede ocurrir lo contrario: que el ejercicio de una competencia en un dominio determinado con el criterio de mayor complejidad implique el ejercicio de una competencia semejante en niveles de aptitud menos complejos. Debe subrayarse que ello tiene que ver con el problema tradicional de la transferencia del aprendizaje y depende de que el individuo disponga de las habilidades

requeridas por los criterios restantes. No se trata, simplemente, de una cuestión de disposición general. Segundo, que bajo distintos criterios de aptitud, como se ilustra en los ejemplos apenas descritos, la composición morfológica de las habilidades pertinentes puede cambiar entre competencias, como lo demuestra el requerimiento de habilidades verbales expresivas en algunas competencias de sumar, a diferencia de otras en que sólo se requiere ser escucha. En resumen, una competencia es un concepto que relaciona el criterio en que se establece la demanda de ajuste como logro o resultado y las habilidades requeridas para ello, especificadas como morfologías de respuesta funcionalmente pertinentes a los objetos y acontecimientos en la situación.

La aplicación del concepto de competencia

A continuación analizaré la pertinencia de la aplicación del concepto de competencia para examinar los problemas relativos a la formación del psicólogo y su ejercicio profesional. Destacaré cuatro aspectos de un análisis basado en competencias: su identificación, su especificación, su establecimiento y su evaluación. La identificación y evaluación de las competencias del psicólogo son punto de partida y de terminación del ejercicio profesional, mientras que su especificación y establecimiento son de la incumbencia directa del proceso formativo del psicólogo.

En una primera instancia, es indispensable explicitar una caracterización de la psicología como disciplina. Históricamente, se han configurado dos concepciones independientes respecto de la naturaleza de la psicología (Ribes, 1982). Una, anclada en la tradición de la ciencia experimental, que contempla a la psicología como una disciplina de conocimiento y cuya finalidad es explorar, sistematizar y proporcionar una explicación teórica de los acontecimientos y fenómenos que constituyen, desde perspectivas independientes, el dominio de lo “psicológico”. Otra, que surge con las demandas de las instituciones para clasificar, seleccionar y predecir el desempeño de los individuos en el trabajo, la escuela, el ejército y en su salud y cuya finalidad es el desarrollo de instrumentos de medición y técnicas de intervención dirigidas a la detección y solución de problemas sociales en su dimensión individual. La primera tradición está interesada en el conocimiento, la segunda en la solución de problemas. Estas dos tradiciones disciplinarias se han reconoci-

do con adjetivos engañosos: psicología básica (o teórico-experimental) y psicología aplicada. Su denominación ha hecho suponer, infundadamente, que la psicología básica consiste en conocimiento abstracto y complicado, carente de aplicabilidad, mientras que la psicología aplicada constituye la disciplina que utiliza el conocimiento científico de la psicología para resolver problemas sociales de distinta índole.

Al margen de la justificación de cada una de estas posiciones, nos enfrentamos al hecho, incuestionable, de que existen dos maneras de concebir la finalidad de la psicología. Para poder precisar y contrastar estas dos perspectivas generales sobre la naturaleza disciplinar de la psicología, es necesario identificar *cómo* se traduce cada una de ellas a posibles acciones y resultados concretos. Esto sólo es posible mediante la identificación de las competencias implicadas por cada perspectiva. Comparar las concepciones de la psicología, como una disciplina científica o como una profesión, significa comparar las competencias que se atribuyen a un psicólogo formado en el contexto de una disciplina de conocimiento *versus* las de un psicólogo formado como un profesional aplicado a la solución de problemas específicos. De esta manera, el problema que se plantea es ¿cómo identificar a cada tipo genérico de psicólogo, en términos de las competencias que debe y puede ejercer como profesional de uno u otro tipo?

El criterio para identificar las competencias que configuran la aplicación del conocimiento psicológico difiere en cada una de estas dos concepciones. En el caso de la psicología como una disciplina científica, la naturaleza de los problemas a solucionar se deriva de la concepción teórica que se tiene sobre lo psicológico y la determinación de las condiciones y variables que son pertinentes a su diversidad fenomenológica. Por el contrario, en el caso de la psicología como profesión aplicada, los problemas se presentan “directamente” y es su fenomenología social la que sugiere, por decirlo de manera eufemística, la dirección y naturaleza de las acciones que deben realizarse. Por una parte, la psicología como ciencia identifica sus competencias a partir de una contrastación entre conceptos teóricos, metodología y conocimiento empírico sistematizado respecto de la fenomenología social que se puede abordar potencialmente. Por la otra, en la psicología como profesión se asumen los problemas a resolver a partir de las demandas sociales momentáneas y se identifican las competencias pertinentes en términos de procedimientos y acciones que pueden tener un cierto

grado de éxito, mas no necesariamente de eficacia. No es de sorprender, por consiguiente, que ambas caracterizaciones de las competencias del psicólogo resulten dispares y conlleven a distintas formas de concebir su formación y su práctica profesional. Reflexionando sobre este punto, puedo aventurar, con todos los riesgos que esto implica, el perfil genérico de competencias que pueden formularse a partir de estas dos concepciones respecto de la naturaleza del conocimiento psicológico.

Desde la perspectiva de la psicología como ciencia, en primer término se identifica la dimensión psicológica implicada en la fenomenología social, proceso que se apega a la formulación epistemológica peculiar de cada 'psicología'. Se prefigura, así, inicialmente una caracterización general de la naturaleza del papel social de la psicología. Por ejemplo, si se asume que lo psicológico se identifica con el comportamiento que se aprende a partir de las circunstancias determinadas por el medio ambiente, una primera caracterización social de la psicología será la de una disciplina vinculada con el aprendizaje en general y, por consiguiente, con la educación explícita (formal) e implícita (informal). Los problemas de la psicología son concebidos como problemas de aprendizaje en las diferentes circunstancias y ambientes naturales y sociales y la función del psicólogo será proveer del conocimiento requerido para intervenir en dichos ambientes y circunstancias para propiciar el aprendizaje. De este modo, queda definido un primer parámetro de sus competencias: los problemas a ser resueltos, que comprenden ambientes, individuos, materiales, comportamientos resultantes y productos del comportamiento. De igual manera, en este nivel de definición, también se estipulan de manera general los criterios a los que deben ajustarse las distintas formas de resolver los problemas. Se delimitan las circunstancias en las que la intervención psicológica puede dirigirse, ya sea a un individuo, a un grupo, a una institución o ambiente especial, a los responsables del aprendizaje del individuo, a las características de los materiales y tareas por aprender, a los criterios mismos de lo que significa el aprendizaje, a la identificación de los comportamientos y funciones que es pertinente aprender, o a la transferencia de lo aprendido en un ambiente o situación a otros ambientes. Un segundo parámetro de la competencia por definir son las habilidades requeridas para resolver los problemas identificados bajo los distintos criterios. La pertinencia de las habilidades se deriva a partir del cuerpo de conocimiento científico, sus

conceptos fundamentales, sus estrategias metodológicas y el saber empírico acumulado observacional y experimentalmente. La composición de las distintas habilidades debe integrarse con base en lo que la teoría "sabe" y los requerimientos que exige cada criterio de solución de un problema. Las habilidades no son fijas, rutinarias o estereotipadas. Son variables, cambiantes y se diseñan en lo particular para cada situación, a partir de criterios teóricos y metodológicos. Podría afirmarse que las competencias profesionales del psicólogo, desde la perspectiva de la psicología como disciplina de conocimiento, constituyen, en esencia, una adaptación de las competencias teóricas y metodológicas desarrolladas en la práctica científica a las circunstancias específicas que delimitan cada problema socialmente.

Desde la perspectiva de la psicología como disciplina dirigida a la solución de problemas, su finalidad se configura directamente a partir de lo que la sociedad formula e identifica como problemas. La diversidad y naturaleza de los problemas a resolver no dependen de una concepción teórica previa, sino que se reconocen a partir de su existencia en la forma de demandas y valores sociales prevaletentes. Resulta así que la psicología incorpora como propios los criterios y problemas de una sociedad, sin considerar los fundamentos de dicha valoración ni su justificación. Por decirlo de algún modo, los problemas "están ahí" y la psicología debe plantearse cómo resolverlos. Los campos, situaciones y poblaciones comprendidas en los distintos problemas se atienden con base en las demandas inmediatas y específicas de cada circunstancia y grupo social. Por consiguiente, el horizonte profesional del psicólogo se ve sometido a caprichosos procesos de expansión-contracción que dependen de los cambios, puntos de vista, políticas y valoraciones sociales respecto de *qué* es un problema y de *cómo* atenderlo y resolverlo. El perfil profesional del psicólogo se configura, con carácter fluctuante, como un conjunto de habilidades ligadas a procedimientos ad hoc, diseñados ex profeso para cada tipo de problema emergente o permanente, cuya única fundamentación descansa en interpretaciones a priori sobre su eficacia potencial. La teoría de estos procedimientos se elabora conjunta o posteriormente al procedimiento y su aplicación y con ella se construyen también los criterios que evalúan –o más bien– justifican la aplicabilidad de dichos procedimientos disfrazados de "técnicas". Las supuestas técnicas psicológicas se aplican a un mosaico heterogéneo y cambiante de

problemas y carecen de interconexión metodológica y teórica. Constituyen campos autocontenidos de conocimiento aplicado o de experticia profesional, que le dan al psicólogo un carácter de especialista en procedimientos fragmentados. Esta “experticia”, basada en el dominio de un conjunto de procedimientos, subraya habilidades repetitivas aplicables a diversidad de problemas, cuyo único factor común es el empleo de los procedimientos en cuestión, al margen de su pertinencia, fundamentación y eficacia probada. Las competencias profesionales del psicólogo se reducen a un conjunto de habilidades rutinarias desconectadas de criterios precisos sobre su eficacia.

Como mencioné anteriormente, la especificación y establecimiento de competencias se relaciona directamente con el proceso de formación del psicólogo. Implícita o explícitamente, la especificación y el diseño de las condiciones requeridas para el establecimiento de las competencias profesionales se derivan de los criterios de identificación iniciales. Puede esperarse, por consiguiente, que los programas profesionales de psicología diverjan ampliamente, no sólo por la naturaleza de la(s) psicología(s) incorporada(s), sino también por la caracterización de los criterios que definen el sentido mismo de las competencias a desarrollar y ser ejercitadas. Los problemas sociales y la forma de identificarlos constituyen el punto de partida para especificar las competencias requeridas por un psicólogo como profesional, ya sea éste concebido como profesional directo (caracterización equivocada desde mi punto de vista), o como profesional de interfase entre el conocimiento y la metodología de la disciplina científica con los diversos intermediarios y usuarios de dicho conocimiento a nivel social. Para especificar una competencia es indispensable identificar el problema a ser resuelto, en qué consiste su solución como resultado, producto o actividad, el criterio que establece la naturaleza funcional de dicha solución, las características de la situación que define el problema y la diversidad de actividades-procedimientos que son pertinentes al logro de la solución. Sin necesidad de documentarse ampliamente, puede afirmarse que los programas universitarios en general y los que forman psicólogos en particular, están basados en criterios ajenos a la especificación de competencias, aun cuando empleen dicho término para describir la fundamentación y las características del currículo profesional. Son pocos los casos en que se ha cumplido la elaboración y aplicación de un programa profesional con base en la especificación y el desarrollo

de competencias (Ribes, Fernández, Rueda, Talento, & López, 1986). El común denominador comprende la formulación de objetivos profesionales imprecisos, ambiguos, dotados de una carga de valoración social justificadora y la elaboración de un listado de cursos, más o menos secuenciados, basados en contenidos determinados por la orientación de la(s) psicología(s) dominante(s) en una determinada institución. El proceso de enseñanza-aprendizaje es de naturaleza informativa y las actividades prácticas, cuando se dan, tienen un carácter esencialmente demostrativo o de sensibilización.

En rigor, un programa de formación profesional debería contener el desarrollo de todas aquellas prácticas pertinentes a la problemática que define el perfil terminal del psicólogo. En pocas palabras, el psicólogo egresado de una licenciatura debería ser *competente* para atacar y resolver el conjunto de problemas que configuran su encargo social como profesional. ¿Cómo podrían configurarse los programas de formación profesional con base en competencias desde la perspectiva de las dos caracterizaciones generales que hemos examinado? Cuando se concibe al psicólogo como un profesional de interfase, los problemas que enmarcan el desarrollo de competencias son de tres tipos: 1) problemas conceptuales relativos al análisis y explicación de los diversos fenómenos psicológicos; 2) problemas metodológicos respecto de la medición y procedimientos requeridos para estudiar las variables pertinentes y la forma de operar con ellas sistemáticamente; y finalmente 3) problemas tecnológicos y axiológicos vinculados a la adaptación del conocimiento científico y su aplicación a la evaluación y cambio del comportamiento en situaciones sociales genéricas. Dada la diversidad de situaciones sociales específicas y su transformación permanente en función de los cambios que experimenta la vida cotidiana e institucional, la enseñanza-aprendizaje de las competencias profesionales no puede incluir todas las situaciones y problemas existentes y potenciales. Por ello, desde esta perspectiva disciplinar, las situaciones de enseñanza de las competencias se diseñan como situaciones paradigmáticas o ejemplares de aquellas circunstancias en las que se debe aplicar el conocimiento adquirido. Estas situaciones paradigmáticas, sin embargo, por la forma en que se especifican las competencias en sus diversos momentos de desarrollo, incluyen siempre actividades prácticas teóricas, metodológicas, de adaptación y valoración relativas a diversas etapas de la configuración de los problemas.

En contraste, cuando el psicólogo se concibe como un profesional directo, el programa formativo se concibe como un inventario más o menos exhaustivo de problemas sociales a ser resuelto y un listado de técnicas o procedimientos que se supone son pertinentes y útiles para su solución. Las competencias profesionales se contemplan como un arsenal acumulado de técnicas, ya sea de evaluación o de intervención, para un número limitado o amplio de campos de acción –dependiendo de la ambición del programa–, acompañado de los cuerpos teóricos que justifican la utilidad y pertinencia de dichas técnicas. Las situaciones de enseñanza “saltan” directamente de las circunstancias de justificación teórica y documentación del uso de determinadas técnicas al entrenamiento de su uso en situaciones particulares. En este caso, la formación del psicólogo se restringe al establecimiento de habilidades específicas a situaciones y poblaciones particulares. En sentido estricto, la enseñanza-aprendizaje de procedimientos y técnicas específicas, cuya justificación está dada en la correspondencia entre hacer y problema a resolver, no promueve el desarrollo de competencias. No hay generalidad en las prácticas que pueden resolver un problema, no hay identificación de criterios que determinen el tipo de problema a resolver y, en consecuencia, no hay aptitud que dote de plasticidad y eficacia variada a las habilidades posibles. Sólo hay estereotipia en el aprendizaje de rutinas y en la aceptación de los problemas “dados”.

Finalmente, es necesario abordar la evaluación de las competencias profesionales. Este proceso contempla dos etapas: una primera, durante la formación profesional y otra posterior, en el ejercicio profesional propiamente dicho. A partir del análisis de la especificación y el establecimiento de competencias, es notorio que su evaluación difiere en las dos concepciones de programas formativos. Cuando se concibe al psicólogo como un profesional de interfase, la evaluación siempre está integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que el desempeño de las actividades prácticas de naturaleza conceptual, metodológica y tecnológica bajo circunstancias criterio, proporciona una evaluación automática del ejercicio de la competencia prevista. En cambio, cuando se concibe al psicólogo como un profesional directo, sólo se puede evaluar la adquisición de las rutinas técnicas cuando éstas se enseñan, de manera supervisada, en las situaciones específicas de aplicación social. Sin embargo, aun cuando dichas rutinas se ejerciten bajo supervisión, su

fundamentación, criterios de aplicación y justificación metodológica se evalúan, en el mejor de los casos, indirectamente por medio de cuestionarios o pruebas diversas de naturaleza verbal. En el primer tipo de programas, se evalúa la competencia como ejercicio variado en situaciones genéricas. En el segundo tipo de programas, se evalúa la competencia como repetición rutinaria bajo situaciones constantes. La evaluación de las competencias en el ejercicio profesional es un proceso de difícil realización, pues implica seguir a los egresados en una gran diversidad de instituciones y organizaciones, incluyendo la práctica liberal privada, determinar de antemano la naturaleza de los problemas que se confrontan, así como supervisar los efectos de las intervenciones practicadas. Sin embargo, la caracterización que hace de las competencias cada tipo de programa puede ser útil como horizonte predictivo de lo que se puede esperar de cada tipo de profesional de la psicología. Aun en el caso de una evaluación comparativa de las competencias de ambos tipos de profesionales frente a un listado común de problemas sociales, esta evaluación tendría que ser diferenciada. Suponiendo que el perfil profesional especificara resultados de la acción profesional del psicólogo, se requeriría distinguir la manera en que se obtienen o logran dichos resultados. Esta evaluación implicaría un ejercicio similar al análisis que realizamos cuando se ejemplificaron distintas competencias implicadas en un mismo resultado: sumar aritméticamente. En dicho ejemplo se mostró que un resultado sólo puede obtenerse bajo ciertas circunstancias y no bajo otras, dependiendo de la funcionalidad de ciertas habilidades respecto de los criterios y las posibilidades de solución. Refiriéndonos a dicho ejemplo, no se trata solamente de sumar canicas, sino de saber sumarlas en diferentes circunstancias. Lo mismo puede aplicarse al análisis de la solución de problemas y resultados esperados de la acción profesional del psicólogo. A menos que se especifiquen las circunstancias y criterios bajo los que se requiere de un determinado resultado o producto, un inventario de problemas carece de toda significación.

El examen aquí realizado sugiere que concebir al psicólogo como profesional de interfase promueve la diversidad de habilidades y criterios y potencia su aptitud para resolver problemas. Se reducen la rutina y la rigidez y se privilegia el análisis de la consistencia interna y externa del conocimiento y su aplicación. Por el contrario, concebir al psicólogo como profesional directo, convierte a

la disciplina en un inventario relativamente estereotipado de procedimientos, técnicas y problemas aceptados a partir de la ideología social dominante. La teoría psicológica se reduce a una hermenéutica que justifica socialmente los procedimientos y las prácticas empleadas. Independientemente de cuán correcto sea el análisis que he realizado sobre las dos formas de caracterizar la profesión psicológica, plantear su valoración con base en el concepto de competencia puede ayudar a la toma de decisiones sobre cómo comparar ambos modelos con criterios homogéneos y mejor informados.

REFERENCIAS

- Aristóteles (1978, traducción castellana). *Acerca del alma*. Madrid, España: Gredos.
- Corominas, J. (1990). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid, España: Gredos.
- Ribes, E. (1982). La psicología ¿una profesión? En E. Ribes (Ed.), *Conductismo: reflexiones críticas* (pp. 121-139). Barcelona, España: Fontanella.
- Ribes, E. (1987). La relación entre la investigación científica en psicología y sus aplicaciones no es tan sencilla como algunos piensan. *Revista Mexicana de Psicología*, 4, 154-157.
- Ribes, E. (1989). La psicología: Algunas reflexiones sobre su qué, su cómo y su para qué. En J. Urbina (Comp.), *El psicólogo: Formación, ejercicio profesional y prospectiva* (pp. 847-860). México: UNAM.
- Ribes, E. (1990). *Psicología general*. México: Trillas.
- Ribes, E. (2000). Las psicologías y la definición de sus objetos de conocimiento. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 26, 367-383.
- Ribes, E. (2004). ¿Es posible unificar los criterios sobre los que se concibe la psicología? *Suma Psicológica*, 11, 9-27.
- Ribes, E., & López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Ribes, E., Fernández, C., Rueda, M., Talento, M., & López, F., (1986). *Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología: Un modelo integral* (2a. Ed.). México: Trillas.
- Ribes, E., Moreno, R., & Padilla, M. A. (1996). Un análisis funcional de la práctica científica: Extensiones de un modelo psicológico. *Acta Comportamental*, 4, 205-235.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. Nueva York, E.U.: Barnes & Noble.