

Pedagogía y psicología interconductual

(Pedagogy and Interbehavioral Psychology)

Carlos Ibáñez Bernal
Dirección académica
Universidad Autónoma de Chihuahua

RESUMEN

En este trabajo se presenta un punto de vista psicológico diferente sobre la metodología de la educación, fundamentado en los supuestos y principios de la Psicología Interconductual. Al hacerlo, queremos apuntar a dos objetivos. El primero es hacer referencia a un modelo teórico sobre la conducta, cuyos fundamentos epistemológicos y metodológicos prestan bases científicas para el desarrollo de tecnología aplicable a los campos sociales como la educación. En segundo lugar, pretendemos proponer un modelo metodológico para el abordaje de los problemas educativos, específicamente en relación con la planeación y diseño de situaciones de enseñanza a nivel superior, con el que se pueda por lo menos derivar hipótesis o respuestas alternativas al respecto.

Palabras clave: pedagogía, psicología interconductual, formación de capacidades, diseño de la instrucción.

ABSTRACT

This paper presents a different approach to educational methodology based on the philosophical and theoretical assumptions of Interbehavioral Psychology. Its aim is twofold: first to bring forward a conceptual model about behavior whose epistemological and methodological principles may lend scientific basis for the development of useful technology in social matters such as education in general. Second is to put forward a methodological model intended to deal with educational matters, such as planning and designing teaching situations specially at graduate and postgraduate level, which may at least provide alternative answers to hypothesis about related questions.

Key words: pedagogy, interbehavioral psychology, competence development, instructional design.

El término "pedagogía" ha sido empleado históricamente de muy diferentes maneras, desde su uso para referirse a la práctica o profesión del educador, hasta su significación como cualquier teoría de la educación, ya sea ésta entendida como una

reflexión o supuesto cualquiera, o como un conjunto sistemático de conceptos, principios o creencias sobre la práctica educativa.

Sin embargo, algunos autores, entre los que se pueden mencionar a Louis Not (1983), recogen estas diversas significaciones de "pedagogía" para concebirla mejor como el estudio de las técnicas y métodos de enseñanza. Desde nuestro punto de vista, este concepto, así definido, conjuga la referencia a la práctica educativa, su normatividad o sistematicidad provista por una teoría, y su tendencia hacia el logro de determinados objetivos.

La Pedagogía, entendida como disciplina científica, corresponde en sus características al conjunto de las ciencias preocupadas por la producción de técnicas o métodos sistemáticos para la solución de problemáticas sociales, como la Medicina, la Agronomía o las demás ingenierías. La Pedagogía no es una ciencia básica, como lo es la Física, la Química o la Biología, que buscan conocer los principios bajo los que ocurren ciertos fenómenos, que pueden o no tener un compromiso social explícito. La Pedagogía es más bien una disciplina tecnológica: su interés es la producción de métodos para lograr una enseñanza eficiente y eficaz que sea acorde con los ideales y/o políticas de cómo deben desempeñarse los individuos en sociedad.

La Pedagogía busca, en primera instancia, resolver problemas de naturaleza social. Por ello resulta lógica la indisociabilidad del "deber ser" de la educación con la práctica educativa cotidiana. Por lo general, las ciencias tecnológicas -como la Pedagogía-, o también llamadas Ciencias Aplicadas, fundamentan sus acciones investigativas en modelos ideales a lograr a través de sus propuestas. Este es el sentido de la Pedagogía: el desarrollo del conocimiento en pos de la calidad o la excelencia en cuanto a la formación de las competencias y actitudes del individuo para desempeñarse de acuerdo a un cierto "debe ser" en sociedad.

La naturaleza de la Pedagogía como ciencia aplicada permite que disciplinas como "ciencias básicas", es decir, disciplinas ocupadas fundamentalmente en la investigación de los procesos naturales más que en la formulación de métodos, contribuyan grandemente en la generación de estrategias para la enseñanza. Así, al abordar la Psicología el estudio de los procesos individuales en relación con su ambiente, se pone a consideración un amplio conjunto de conocimientos para la planeación y el diseño de métodos para eficientar los logros de la enseñanza. La llamada "psicología educativa", es decir, el estudio de los procesos psicológicos que son de interés en el campo de la educación, ha aportado a la Pedagogía conocimientos acerca de las condiciones necesarias y suficientes para la ocurrencia del aprendizaje. Existen notables contribuciones de diferentes teorías psicológicas al campo de la pedagogía, entre las que se pueden mencionar autores como Thorndike, Piaget, Bloom o Skinner. Sin embargo, es ineludible mencionar un punto muy importante en relación a la psicología educativa y que es expresado de manera elocuente por Passmore (1983:29):

"Es notorio que la psicología educativa, pese a todo el tiempo y la energía que se le ha dedicado, ha contribuido decepcionantemente poco a resolver los problemas educativos. Sin duda que muchas explicaciones posibles tienen la esterilidad. Wittgenstein ofrece una explicación: "Porque en la psicología se dan métodos experimentales junto a confusión conceptual... la existencia de esos

métodos nos hace suponer que poseemos los medios para resolver los problemas que nos atosigan; pero problemas y métodos se cruzan sin tocarse."

En este ensayo, queremos presentar un punto de vista psicológico diferente sobre la metodología de la educación, que reconoce explícitamente lo mencionado por Passmore, fundamentado en los supuestos y principios de la Psicología Interconductual (c.f. Kantor, 1967; Ribes y López, 1985; y Ribes, 1990). Al hacerlo, queremos apuntar a dos objetivos. El primero es hacer una breve presentación de un modelo teórico sobre la conducta, cuyos fundamentos epistemológicos y metodológicos prestan bases científicas para el desarrollo de tecnología aplicable a los campos sociales de su índole, como la educación. En segundo lugar, pretendemos proponer un modelo metodológico para el abordaje de los problemas educativos, específicamente en relación con la planeación y diseño de situaciones de enseñanza a nivel superior, con el que se pueda por lo menos derivar hipótesis o respuestas alternativas al respecto.¹

Breve descripción de la Psicología Interconductual

Antes de iniciar la presentación de esta propuesta, queremos describir sucintamente a la Psicología Interconductual.

Entre las características más importantes de este Sistema Psicológico, se pueden mencionar las siguientes:

- a) La conducta del individuo constituye el objeto de estudio de la psicología, la cual se concibe, a diferencia de la psicología tradicional, como interacción, proceso o función del individuo en relación con su ambiente físico o social. En contraste, las concepciones dualistas -fundamentadas explícita o implícitamente en la distinción mente vs. cuerpo- de la psicología tradicional entienden por "conducta" la manifestación externa o el producto de supuestos procesos mentales que ocurren en el interior del individuo.
- b) En la Psicología Interconductual la explicación de los fenómenos psicológicos se ofrece en términos de un modelo factorial de campo que es esencialmente diferente de los modelos explicativos de causa-efecto y de relación funcional.
- c) La obtención de datos se realiza a través del método experimental y/o comparativo, de acuerdo con la naturaleza del problema bajo estudio.
- d) Esta Psicología hace un fuerte énfasis en el análisis conceptual, como una metodología complementaria que intenta el esclarecimiento de la lógica de los términos de carácter técnico empleados en psicología (c.f. Ryle, 1949).
- e) El modelo teórico planteado por Ribes y López (1985) en el marco de la Psicología Interconductual constituye una taxonomía de procesos conductuales. Podemos decir que una taxonomía conductual constituye un modelo o paradigma que representa en forma analítica las características de la fenome-

¹ Reconocemos el reto que implican los objetivos mencionados, sobre todo si se está consciente de la complejidad y multicausalidad de estudio que aquí se aborda. Sin embargo, creemos que el ejercicio teórico por modesto o pretencioso que parezca ser, siempre es condición de mejores propuestas.

nología psicológica, tanto en los procesos sincrónicos como diacrónicos. La importancia de una taxonomía estriba en que a través de ella se captan los resultados del análisis de la complejidad fenomenológica de un campo de estudios, lo que nos permite hacer contacto con los "elementos" o unidades analíticas que lo componen. Además, una taxonomía nos posibilita generalmente la descripción de los parámetros, fenómenos y procesos vinculados a las diferentes clases o niveles de organización de la materia bajo estudio, permitiéndonos asimismo la especificación de las condiciones necesarias y suficientes para la ocurrencia de fenómenos relacionados a dichas organizaciones, entre ellos, la consecución de un logro o aprendizaje. Un beneficio más que nos aporta una taxonomía de organizaciones, especialmente de tipo jerárquico, es la posibilidad de captar la naturaleza evolutiva (de desarrollo) de los procesos, permitiéndonos la descripción modelizada de los cambios que sufre la conducta a través del tiempo.

En este trabajo no presentaremos la taxonomía propuesta por Ribes y López, por no ser objetivo de este trabajo.² Sin embargo, debemos decir que el modelo metodológico que se expondrá a continuación se apega lo más cercanamente posible a los fundamentos de este sistema psicológico.

UN MODELO TEÓRICO Y METODOLÓGICO PARA EL ANÁLISIS Y PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El modelo que a continuación describiremos se fundamenta en el supuesto de que para analizar y planear la enseñanza, es necesario considerar mínimamente los siguientes aspectos para definir perfiles de desempeño profesional que sirvan para dirigir las acciones docentes:

- a) *Conocer la naturaleza de lo que se va a enseñar.* Se debe reconocer que el conocimiento entendido como producto de la acción humana no constituye una agrupación homogénea de datos e informaciones, sino que su naturaleza es esencialmente diversa y compleja. Sin embargo, se parte del supuesto que es posible categorizar el conocimiento considerando sus contenidos y finalidades para la solución de problemas de distinta índole. Una clasificación del conocimiento debe permitir ubicar a las distintas disciplinas en determinadas categorías, de tal manera de cobrar conciencia de su tipo y nivel de abstracción, lo cual podría esclarecer la dificultad relativa para alcanzarlo al tener que pasar por "estadios" de comprensión o competencia que dan base y significancia a los conocimientos de mayor nivel. Con este punto también se pretende plantear respuestas al entendimiento implícito de que no todas las disciplinas se pueden

2 El lector interesado puede remitirse al libro de Ribes, E., & López, F., "Teoría de la Conducta: Un análisis de campo y paramétrico", Ed. Trillas, México, 1985.

enseñar de una misma manera, sino que cada cual exige circunstancias propias para su aprendizaje.

- b) *Determinar qué se desea o espera que el estudiante sea capaz de hacer (aprenda).* Para llevar a cabo esta determinación, es conveniente contar con una clasificación de niveles de competencia fundamentada en una teoría del desarrollo de procesos conductuales. El reconocimiento de distintos niveles de competencia nos permitiría, por mencionar sólo algunas aplicaciones, las siguientes: I) ubicar los desempeños de acuerdo a su complejidad y tipo de logro en la solución de problemas; II) precisar qué fundamentos competenciales se requieren para que un individuo sea capaz de lograr desempeñarse a niveles superiores; III) enfocar la enseñanza hacia la dimensión competencial adecuada a la disciplina que se enseña; y iv) reconocer que una disciplina puede apprehenderse a distintos niveles, unos más "adecuados" que otros.

A partir de los elementos mencionados, el modelo que se presenta sugiere distintas formas en que un maestro puede mediar a otros el conocimiento, de acuerdo con su naturaleza y los objetivos de desempeño que se desea que el alumno alcance de acuerdo con sus posibilidades.

Antes de iniciar la presentación del modelo, queremos delimitar los conceptos medulares en los que se basa.

EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN

En este trabajo entendemos por educación al proceso a través el cual un individuo cualquiera modifica su comportamiento respecto a su ambiente (aprende o conoce) por la acción mediadora, directa o indirecta que ejerce sobre él otro individuo. Este proceso ocurre en un contexto que puede ser o no la escuela y está determinado por factores dispositionales que impiden o facilitan su realización.

La educación se puede denominar "formal" cuando es regulada explícitamente por un medio de contacto convencional y normativo, que corresponde al curriculum, e "informal" cuando no lo es.

Aquí nos enfocaremos a la educación formal así definida.

LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Consideramos que la educación en general tiene como objetivo la formación de capacidades y actitudes de los individuos para su integración a la sociedad, como seres que sean capaces de regular el *status quo*, y a la vez puedan transformar la realidad social en pos de los valores vigentes en un momento histórico determinado.

Al revisar las políticas mexicanas que guían la educación de nivel superior en particular, se puede concluir que ésta constituye la meta de transformación y creatividad

para la solución de problemáticas de índole social de manera más eficiente y eficaz, formando las capacidades y actitudes necesarias en el individuo para la consecución de dicha meta. El concepto de profesión, entendido como acciones o labores realizadas mediante retribución, hace explícita la naturaleza social de los problemas que interesa que resuelva el individuo. La tarea de la educación superior es, entonces, la formación de profesionales competentes: individuos que resuelvan creativamente, es decir, de manera novedosa, eficiente y eficaz, problemas sociales.

La naturaleza de los problemas sociales es muy diversa, desde aquella relacionada con las condiciones biológicas del individuo -como alimentación, vivienda, vestido, etc.- hasta aquella que se refiere a sus creencias sobre su "ser en el mundo". Por ello, es importante contar con un modelo teórico y metodológico que permita plantear hipótesis fundamentadas acerca de:

- a) Los diferentes tipos de problemáticas sociales,
- b) Las características del conocimiento que se precisa para resolverlas, y
- c) Los tipos de capacidades y actitudes individuales necesarios para hacerlos.

Estos tres elementos a considerar para el planteamiento de un modelo metodológico se refieren, respectivamente, a: (i) áreas de formación profesional, (ii) qué tipo de conocimientos se deben enseñar, y (iii) qué nivel o tipo de desempeño se necesita para lograr los objetivos propuestos.

Problemática social y áreas de formación profesional

La práctica profesional de los individuos que han cursado la educación superior, comúnmente toma como objetivo distintas áreas de desarrollo social. Las necesidades del individuo en sociedad, como se mencionaba, son muy diversas, lo que define la gran diversidad de carreras y, por ende, profesiones que se ejercen en nuestro País. Por mencionar ejemplos, la clasificación de la ANUIES contempla 6 áreas de formación profesional, a saber: 1) Ciencias Naturales y Exactas; 2) Ingeniería y Tecnología; 3) Ciencias Sociales y Humanidades; 4) Ciencias Agropecuarias; 5) Ciencias Económicas y Administrativas; y 6) Ciencias de la Salud. Por su parte, en el Reino Unido las carreras se agrupan en 4 áreas: 1) Humanidades y Ciencias Sociales; 2) Ciencias Biológicas, de la Salud y Agronómicas; 3) Ciencias Físicas; y 4) Ingeniería y Ciencias Aplicadas.

En realidad los criterios que pueden usarse para una clasificación de las profesiones son muchos. Sin embargo, lo que creemos más importante es hacer notar las diferencias entre ellas en cuanto al tipo de desempeño requerido para ejercer eficientemente una profesión.

Puede decirse que para resolver problemáticas sociales el ser humano hace uso de determinados recursos. Un recurso es la materia primera para la elaboración de un medio o el medio mismo para alcanzar ciertos fines: la materia inorgánica (minerales), las plantas, los animales y el hombre mismo son recursos. También lo son los productos del hombre, como la tecnología (máquinas y aparatos) y hasta los propios lenguajes

-como las matemáticas, las teorías científicas y el arte- son recursos. Cada uno de ellos, considerado como medio para resolver problemas sociales, requiere distintos conocimientos y capacidades por parte del profesional. Es evidente que no es lo mismo, en cuanto a conocimientos, diseñar un plan para mejorar el sabor de la manzana, que diseñar un plan para erradicar el cólera de la entidad, aunque quizás se requiera de un mismo nivel de aptitud y capacidad para llevar a cabo dichas tareas. Por otra parte, es también claro que no es lo mismo determinar qué es necesario inyectar a un paciente para que éste sane de una enfermedad bacteriana, que producir un medicamento para tratarla, aunque es muy probable que se necesite conocer la misma materia.

Esta es precisamente la problemática que pretendemos analizar en los apartados siguientes.

Tipos de conocimiento y práctica profesional

Es un hecho que la práctica profesional es muy heterogénea en cuanto a los conocimientos requeridos para la solución de las diversas problemáticas. Como ya se mencionó, la información sobre una determinada área de conocimiento es fundamental; sin embargo, también lo es el tipo de conocimiento requerido.

Con base en la taxonomía de procesos conductuales y en un intento por categorizar tipos de conocimiento, considerando el grado de abstracción y generalidad alcanzado o requerido para el desempeño eficiente y efectivo, ofrecemos la siguiente clasificación de saberes:

- a) *Saber Técnico*: se refiere a la capacidad de actuar conforme a un procedimiento o técnica preestablecida para la solución de problemas específicos. En este nivel la "flexibilidad" en cuanto a la posibilidad de empleo de estrategias es mínima.
- b) *Saber Tecnológico*: se refiere a la capacidad de solucionar un problema a partir de la revisión y la guía crítica de un modelo o sistema de procedimientos construido específicamente para abordar una problemática. Este saber se deriva de la reflexión sobre los procedimientos y técnicas la cual da como resultado la proposición de métodos específicos. Por esto la flexibilidad de solución de problemas es más amplia ya que se cuenta con la posibilidad de derivar diferentes proposiciones estratégicas a partir de los métodos.
- c) *Saber Fático y Científico*: El saber de este nivel se refiere al conocimiento en teorías y modelos, es decir, en lenguajes y referencias, sobre las regularidades, principios y leyes generales propuestos para describir y explicar la estructura y funcionalidad de los sistemas naturales. Este saber se deriva de la reflexión sobre los principios de operación de los métodos específicos para la solución de problemas, característica que permite una mayor flexibilidad poderse optar incluso por la elaboración o construcción de nuevos métodos y tecnologías. Así, dada la poca relación directa que tiene este saber con las problemáticas

sociales, el conocimiento científico de la apariencia de proceder de manera desinteresada, supuestamente menos subjetiva que los saberes "inferiores".

- d) *Saber Especulativo o Metafísico*: En este nivel se refiere al producto de la reflexión sobre los sistemas conceptuales teóricos sobre la naturaleza, que pretende una visión enciclopédica de la ciencia y de otros sistemas filosóficos especulativos específicos, que encaja bien en la definición más general de "metafísica", entendida como la indagación de los "primeros principios". Lo llamamos Saber Especulativo o Metafísico por ofrecer fundamentalmente valores, creencias o lineamientos que se hacen pasar como principios universales o absolutos, y que permiten dirigir el discurso sobre la naturaleza y sobre las acciones que se cree deben llevarse a cabo para una mejor vida.³

Una vez que el individuo es capaz de hablar en los términos de una teoría sobre la realidad y es capaz de reflexionar sobre ella, puede desarrollar o adoptar un sistema de valores que persuade o convence a los demás y/o a sí mismo. Este sistema de valores, al tener como fundamento la práctica experimentada, sus consecuencias y el discurso sobre dicha práctica, se caracteriza por su necesaria circunstancialidad y subjetivismo, conocimiento que se denomina comúnmente "ideológico" al ser compartido como una "visión del mundo" y validada por un grupo o clase de individuos que responden a ésta en función de sus sentimientos y fe.⁴

- e) *Saber Analítico o Filosófico*: En este nivel el saber se refiere al conocimiento que se origina de la reflexión en torno a las técnicas, los métodos, teorías o modelos, teorías especulativas y sistemas valorativos, planteados para el control, descripción y explicación de los fenómenos naturales. La reflexión a este nivel permite la construcción de cánones o criterios, de sistemas generales de pensamiento en la forma de metateorías o metamodelos para el análisis de las concepciones sobre la naturaleza y su valor. A pesar de las particularidades de una teoría analítica, el conjunto de éstas se distinguen por reconocer la relatividad de lo que se toma como "universal" y "absoluto" en el seno de las concepciones especulativas, y por ser punta de lanza en la indagación filosófica sobre la propia Filosofía.

Es importante mencionar que no se plantea que los saberes aquí clasificados correspondan a tipos o áreas independientes entre sí. Antes al contrario, su dependencia se plantea como:

- a) Progresiva e incluyente en cuanto a su desarrollo, al sugerirse la reflexión sobre los niveles precedentes como factor necesario para el logro de cada nivel;

3 Dice Ayer (1971:50) al hablar sobre la metafísica, que "como sus declaraciones no tienen significación literal alguna, no son objeto de ningún criterio de verdad o de falsedad, pero pueden, sin embargo, servir para expresar o despertar emoción, y, en consecuencia, ser objeto de normas éticas o estéticas. Y se sugiere que pretenden tener un valor considerable, como medios de inspiración moral, o incluso como obras de arte."

4 Este tipo de saber ha sido criticado como insistencia por algunos filósofos analíticos (v.gr. Ayer, 1971) por considerarlo como un conjunto de proposiciones de tipo sintético, pero sin contenido empírico.

- b) Una vez logrados los niveles superiores, éstos reorientan, seleccionan y sistematizan los saberes inferiores, permitiendo incluso la generación de nuevos conocimientos;
- c) Los nuevos saberes inferiores se incorporan a los sistemas superiores pudiendo además provocar su reestructuración.

En fin, se pretende presentar un modelo de conocimiento, entendido como logro, pero que a la vez describa su jerarquización, proceso de desarrollo y concatenación.

Una jerarquización del conocimiento, entendido como producto o logro, exige un planteamiento paralelo de los procesos conductuales correspondientes, los que deberán también entenderse como una jerarquía.

En el siguiente apartado presentamos una taxonomía de capacidades vinculadas a los tipos de conocimiento descritos.

Niveles de desempeño

En general, el desempeño de un individuo puede caracterizarse o identificarse en tres tipos de disposición (Ibáñez, 1992), misma que corresponden a los tres tipos de categorías disposicionales que describe Ribes (1990): Competencias (o capacidades), Motivos y Estilos Interactivos.

De estas tres categorías disposicionales, las que más interesan en las metas de la educación en general son las Competencias y los Motivos, especialmente por su dependencia de la circunstancialidad y de la historia del individuo.⁵ Sin embargo, en este ensayo nos enfocaremos exclusivamente a tratar un modelo para la clasificación de competencias.

Las competencias

Una de las características del desempeño de un individuo es su capacidad de eficiencia, es decir, la capacidad de *logro* de resultados deseados: el ajuste del desempeño a las circunstancias específicas y particulares de un estado de cosas, de tal manera de producir un cambio en él, donde dicho cambio ocurre en una dirección preestablecida.

El concepto de *competencia* propuesto por Ribes (1990:239-240) define con precisión esta idea.

Las competencias se refieren a:

"...capacidades, es decir, a acciones que producen resultados o logros específicos en situaciones en las que se requiere de alguna destreza o habilidad específica para alcanzar dichos logros. Las competencias se aplican, como términos pertinentes, a condiciones en que se definen problemas por resolver o

5 Los Estilos Interactivos, al concebirse como "la modalidad del hacer", corresponden a las características singulares y más consistentes de los individuos al desempeñarse en una tarea, las que históricamente no han sido objeto de atención en el planteamiento de objetivos de la educación superior.

resultados por producir. En las competencias, por consiguiente, se requiere de una correspondencia entre la morfología de la conducta y las morfologías de los objetivos o eventos situacionales con los que se interactúa."

En otros términos, la *competencia* es el desempeño efectivo, es la correspondencia de lo que se hace con los objetivos o criterios de logro de una tarea.

Este autor (Ibáñez, 1992), propone que las competencias pueden entenderse como la capacidad de hacer en función de prescripciones, consignas o cualquier otro elemento circunstancial mediado por otros o por uno mismo, que en conjunto constituyen un sistema de contingencias u organización de eventos controladores. Estos sistemas de contingencias se identifican en el lenguaje cotidiano como "instrumentos" o "medios" que regulan o controlan el hacer. Así se dice que un individuo resuelve problemas "usando" la técnica, "siguiendo" el método, "empleando" la teoría, etc. También este mismo autor (Ibáñez, op.cit.) ha hecho notar el error lógico que conlleva la explicación de las capacidades en función de estos supuestos instrumentos para el logro de un objetivo: el "instrumento" se infiere de la regularidad del desempeño y su eficacia; el "instrumento" no es en realidad un evento de naturaleza física independiente que lo controle.

Así planteado este concepto, es posible ofrecer una clasificación de competencias que considere la complejidad de sus logros en función de aquellos que las competencias de distinto nivel de aptitud implican o exigen como para que la conducta se organice de una u otra manera. Creemos que los tipos de competencia, que a continuación se mencionan, corresponden a distintos niveles de aptitud de acuerdo con la taxonomía de procesos interconductuales y a la vez pertenecen a cada uno de los niveles de conocimiento o tipos de saberes.

- a) La *competencia técnica* es un proceder organizado, estructurado, para la solución de problemas concretos y particulares, de uno mismo o de los demás. Por lo general, cuando apenas se forma o adquiere una capacidad para producir algún logro, el desempeño no obedece más que a las consecuencias efectivas del hacer. El desempeño se estereotipa y se practica bajo circunstancias específicas; ésta es la capacidad del saber técnico y corresponde a la aptitud de tipo suplementario de la taxonomía de procesos de Ribes.
- b) La *competencia metódica* (cuyo "instrumento" es el método) es un diseñar organizado, estructurado para la solución o prevención de problemas generales de importancia social. Esta capacidad corresponde al saber tecnológico, la que en otros términos se puede describir como la capacidad de seleccionar una determinada técnica o procedimiento en función de las circunstancias, el problema particular a resolver y de las condiciones para poderla llevar a cabo; es lo que puede denominarse apropiadamente desempeño estratégico. El método, al sistematizar técnicas, proporciona elementos de selección que no son provistos en la técnica misma. Así, el método reconoce la necesaria relatividad de los problemas y proporciona a la vez reglas para la aplicación de las técnicas. Este tipo

de competencia corresponde al nivel de aptitud de los procesos selectores de la taxonomía de procesos.

- c) La competencia *teórica* (cuyo "instrumento" es la teoría, científica o no) es un hablar organizado, estructurado, para la descripción, explicación y solución de problemas de importancia general.

La capacidad de hablar acerca de la realidad corresponde a lo que llamamos saber fáctico o científico. Implica ser capaz de referir los principios o enunciados más generales acerca de cómo y por qué ocurre lo que ocurre en la naturaleza. Es evidente que esta capacidad en la mayoría de los humanos se restringe a un área de conocimiento específica, lo que lo identifica en el campo de las profesiones o de la ciencia como "especialista" o "experto" en alguna materia en especial.

Conocer una Teoría no es sólo ser capaz de hablar de ella, sino de hablar con ella. La Teoría es un lenguaje, un lenguaje especial o técnico, cuyo propósito es permitir a otros el contacto con aspectos no aparentes de la realidad compartida. Por lo anterior, este nivel de competencia corresponde al nivel de aptitud sustitutivo referencial de la taxonomía de procesos.

Esta propiedad de la teoría -de ser lenguaje- explica el llamado "método científico" de producción de conocimiento, que consiste y se fundamenta en la confrontación de: (i) los hechos de la realidad, con lo que se dice de ella (investigación), ó (ii) lo que se dice de la realidad de una manera, con lo que se dice de ella de otra manera (discusión).

- d) La competencia *especulativa* o metafísica (cuyo "instrumento" es la teoría especulativa) es un creer organizado, estructurado, para la solución de problemas de índole existencial.

La capacidad de dar valor a objetos, animales o personas, a sus características o disposiciones, depende grandemente de un conocimiento de sus regularidades, es decir, del saber fáctico. Pero además es necesario otro sistema conceptual que se sobrepone al conocimiento fáctico, y que otorga -literalmente- poderes, potencias o cualidades a la naturaleza, que de algún modo llenan el vacío de las limitaciones humanas para controlar y explicar su realidad. Así, el nivel de aptitud al que corresponde este tipo de competencia es el de los procesos sustitutivos no-referenciales.

Este tipo de conocimiento se desarrolla libremente, sin elementos que lo obliguen a demostrar o corroborar factualmente lo que se dice. Su "demostración" se funda en la coherencia de los argumentos conforme a las premisas de la misma teoría y, sobre todo, en la fe. Cabe decir que la teoría especulativa ofrece sus valoraciones a partir de la "creación" de su propio objeto de reflexión, un objeto-producto-del-pensador que responde a sus intenciones de convencer a los demás con su bondad. Como ejemplos de logros de la capacidad especulativa podemos mencionar las diversas teorías de la moral, las religiones y la ideología política, es decir, sistemas de creencias que organizan los desempeños de este nivel.

- e) La competencia *analítica* (cuyo "instrumento" es el canon o criterio, como Teoría Analítica de los lenguajes o Metateoría) es un decidir organizado,

estructurado, para la solución de problemas trascendentales, por ejemplo, de índole ético, estético o lógico.

La capacidad analítica se entiende aquí como la posibilidad de juicio a partir del examen de los lenguajes (y/o de los hechos a los que éstos se refieren) con base en una metateoría que necesariamente aporta criterios de valoración sobre ellos. A diferencia del conocimiento especulativo, el analítico no crea su propio objeto de reflexión, sino que está dado ya por los lenguajes, métodos y técnicas que el ser humano emplea para la solución de los problemas. Este tipo de competencia también corresponde al nivel de aptitud de los procesos sustitutivos no-referenciales, donde la principal diferencia con respecto a las competencias especulativas reside en el origen de la metateoría.

En este nivel de capacidad la valoración subjetiva de la realidad, y de lo que de ella se dice, constituye en ellos mismos el objeto de reflexión. La Teoría Analítica aportaría elementos de juicio o Criterios para que el individuo sea capaz de decidir con fundamento sobre las valoraciones, precisión, pertinencia y propiedad de los desempeños de otros individuos y de sí mismo.

En esta propuesta de tipos de competencia, cada una de ellas y sus relaciones, se plantean como inclusivas y que el grado de flexibilidad en la solución de problemáticas es mayor conforme se avanza del primero al último. Otra característica que debe tomarse en cuenta es que los primeros dos tipos de competencia no requieren por necesidad del empleo de "lenguajes especiales", mientras que en los tres últimos éste es un requisito indispensable, característica sine qua non de los procesos sustitutivos de acuerdo con la taxonomía interconductual.

EL PAPEL DEL MAESTRO EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES

En términos de una metodología para la planeación y el diseño de situaciones de enseñanza, el papel que juega el maestro es evidentemente esencial.

El maestro, independientemente de cuales sean sus objetivos a lograr en cuanto al nivel de capacidades que quiera llegar a formar en sus estudiantes, debe siempre ser un dispositor de las condiciones ambientales necesarias para facilitar el contacto del estudiante con la problemática a resolver, es decir, con el objeto bajo estudio. Además, siempre deberá ser un instigador o motivador de los contactos, de tal manera que el estudiante asuma una actitud positiva o inclinación hacia lo que se estudia.

Cabe ahora preguntarse, ¿cuál debe ser el papel para facilitar los aprendizajes de diferente nivel? A esta pregunta responderemos con la siguiente lógica: El maestro debe asumir la función que, de acuerdo con la teoría del cambio conductual (aprendizaje y desarrollo) como se ha descrito en el modelo teórico de procesos interconductuales (c.f.

- 6 Otra característica importante de este nivel de capacidad es que la crítica es necesariamente seguida por el planteamiento de alternativas a los problemas, de tal manera que el simple juicio no es condición suficiente para ubicarse en este nivel de competencia.

Ribes y López, 1985), son condición necesaria para la ocurrencia del cambio o aprendizaje.

En este ensayo no pretendemos explicar técnicamente en qué consiste esto; hacerlo se alejaría de los propósitos de divulgar un poco esta propuesta. Más bien nuestra intención es hacer una breve descripción, en términos del orden común, en qué puede consistir el que el maestro se convierta en "condición necesaria para el aprendizaje". Al hacerlo, deberá tenerse en cuenta: el campo del conocimiento en que se enseña, el tipo de conocimiento y el nivel de aptitud que se pretende lograr en él.

- a) La formación de técnicos requiere de un maestro que sirva como *modelo* del desempeño o como *corrector* de éste. El estudiante debe poder observar cómo se hace algo, hacerlo y saber si lo hizo bien o mal.
- b) En cuanto a la formación de tecnólogos o de capacidades metódicas del individuo, el maestro habría de asumir el papel de *instructor*, es decir, de un agente que proporcione reglas (provistas en el método) y vigile su observancia. Se debe aclarar que una regla es por definición abierta, por contemplar situaciones de mayor generalidad, por lo que su flexibilidad da pie a la búsqueda de diferentes "estrategias" para la solución de problemáticas. Reconocer esta flexibilidad es muy importante, pues es lo que distingue un proceder técnico, estricto y riguroso, de uno más amplio y estratégico, característico del desempeño metódico.
- c) La formación del estudiante en la Teoría Fáctica o Científica, en el hablar de las cosas con lenguajes especializados, requiere de un maestro *conversador* con sus estudiantes, que posibilite a través de sus referencias con la Teoría el contacto con lo sustancial del objeto de estudio. Además se requiere de un maestro capaz de *discutir*, con base en argumentos del propio lenguaje con los de otro lenguaje, y confrontar lo que se dice de la realidad con la realidad misma, es decir, *hacer investigación*.
- d) El maestro que ha de formar en sus estudiantes una convicción, una teoría valorativa, debe desempeñarse como *guía, ejemplo o líder*. Desempeñarse como tal implica ser capaz de generar entusiasmo-conscientes en los estudiantes a través del manejo de discursos, exhortos o sermones acerca de lo que se supone debiera ser o procurarse. Este es el punto central en la formación de actitudes con conciencia, es decir, la capacidad de desempeñarse en función de los fundamentos teóricos de un deber-ser que se pregona.
- e) Por último, la formación de los estudiantes como individuos capaces de analizar, evaluar o juzgar, lo que se dice de las cosas, necesita de un maestro que se desempeñe como *crítico*. El crítico necesariamente fundamenta sus juicios en un modo de "ver las cosas", un modo especial que refiere -entiéndase este juego de palabras- *valoraciones, basadas en criterios para la valoración de otras valoraciones*. El crítico también debe ser capaz de ofrecer puntos de vista alternativos en función de los criterios o cánones en los que se basa para juzgar. Aquí, el papel del diálogo como estrategia didáctica es fundamental.

RESUMEN Y CONCLUSIONES GENERALES

En este trabajo se han abordado algunos tópicos relacionados con la metodología de la planeación y el diseño de situaciones de enseñanza de nivel superior. Específicamente se propone un modelo teórico y metodológico basado en los supuestos y principios de la Psicología Interconductual.

Este modelo contempla tres grandes aspectos que se sugiere deben considerarse para la planeación de situaciones de enseñanza.

- a) Por una parte, se ha de tomar en cuenta el *tipo de problemática social y el área de formación profesional*; en este aspecto se plantea el concepto de *recurso* como un criterio para conceptuar a las distintas áreas de formación profesional, dado que éste, entendido como medio para resolver problemas sociales, requiere de conocimientos y capacidades específicas para resolverlos.
- b) En segundo lugar, se debe considerar el *tipo de conocimiento* requerido para la práctica de una profesión; en este trabajo se ofrece una clasificación de saberes, fundamentada en la taxonomía de procesos conductuales, que intenta captar el grado de abstracción, generalidad y sistematicidad alcanzado o requerido para el desempeño eficiente y efectivo.
- c) En tercer lugar, se ha de considerar el *nivel de desempeño competencial*, entendido éste como la capacidad de hacer en función de prescripciones, consignas o cualquier otro elemento circunstancial mediado por otros o por uno mismo, que en conjunto constituyen un sistema de contingencias u organización de eventos controladores. Se propone una taxonomía de *competencias* que considera la complejidad del logro en función de aquello que las competencias de distinto nivel de aptitud implican o exigen como para que la conducta se organice de una u otra manera.

Por último, a partir del modelo expuesto, se presenta una breve descripción, en términos del orden común, del papel del maestro como mediador del aprendizaje de competencias de distinto nivel.

REFERENCIAS

- Ibáñez, B.C., (1992), Consideraciones sobre la evaluación en psicología: un punto de vista interconductual. Conferencia al I Congreso Internacional sobre Conductismo y Ciencias de la Conducta. Guadalajara, México.
- Kantor, J.R., (1967), *Interbehavioral psychology*. Granville, Ohio: The Principia Press, Inc.
- Not, L., (1983), *Las pedagogías del conocimiento*, Fondo de Cultura Económica: México.
- Passmore, J. (1983), *Filosofía de la enseñanza*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Ribes, E., (1990), El problema de las diferencias individuales: un análisis conceptual de la personalidad. En E. Ribes (Ed.) *Psicología general*, México, Trillas.
- Ribes, E. Y López, F., (1985), *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico*. México, Trillas.
- Ryle, G., (1949), *The concept of mind*, Londres: Penguin books.