

COMPETENCIAS PARA LA VIDA: APROXIMACIÓN DESDE LA PSICOLOGÍA INTEGRACIONISTA Y LA COMPLEJIDAD¹

ALONSO TEJADA ZABALETA*
INSTITUTO DE PSICOLOGÍA GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN DESARROLLO,
MEDIO AMBIENTE Y SOCIEDAD (GEMA) UNIVERSIDAD DEL VALLE, CALI, COLOMBIA

Recibido: Junio 1 de 2010

Aprobado: Junio 24 de 2010

Resumen

Este trabajo tiene como propósito presentar una propuesta para la comprensión, caracterización y desarrollo de las Competencias para la Vida desde dos perspectivas: una disciplinaria, desde la posibilidad de una Psicología Integracionista y otra interdisciplinaria, dirigida a intentar una aproximación al paradigma de la complejidad. Para esto, primero se clarifican las concepciones epistemológicas y ontológicas, los fundamentos teóricos, metodológicos, tecnológicos y técnicos que legitimen la existencia de una Psicología Integracionista y se intenta su relación con la complejidad. A partir de dicho intento de integración se desarrolla la propuesta conceptual de formar en competencias para la vida, como alternativa de mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

Palabras Claves: Psicología Integracionista, Paradigma de la Complejidad, Competencias para la Vida.

COMPETENCIES FOR LIFE: AN APPROACH FROM THE INTEGRATIONIST PSYCHOLOGY AND COMPLEXITY

Abstract

This work aims to present a proposal for understanding, characterization and development of competencies for life from two perspectives: a disciplinary action, from the possibility of an Integrationist Psychology and other interdisciplinary one addressed to try an approximation to the Paradigm of Complexity. In order to do this, it is important to clarify first the epistemological and ontological conceptions, the theoretical, methodological and technological foundations which legitimize the existence of an Integrationist Psychology to attempt to its relationship with the Complexity. From such an attempt, the idea is to develop a proposal to build up the competencies for life as an alternative to improve the quality of people's life.

Key words: Integrationist Psychology, Paradigm of Complexity, Competencies for life.

INTRODUCCIÓN

El presente es un artículo de carácter teórico, que intenta una propuesta de formulación, formación y desarrollo de Competencias para la Vida, estableciendo unas bases epistemológicas, ontológicas, conceptuales

y metodológicas desde las posibilidades de una psicología integracionista y desde el acercamiento al paradigma de la complejidad, en la perspectiva de aportar en la búsqueda de alternativas para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

* Alonso Tejada Zabaleta: Psicólogo, Magister en Dirección Universitaria, Doctor en Psicología Social. Correo electrónico: alonsotejada@gmail.com

¹ El presente artículo es una ampliación y profundización de la ponencia Desarrollo de competencias para la vida: un intento de aproximación de la psicología integracionista a la complejidad, presentada por el autor en el XIV Congreso Colombiano de Psicología: Un encuentro con la diversidad de la Psicología. Ibagué, Colombia. 28 de Abril a 1° de mayo de 2010.

Fundamentación epistemológica y ontológica

Para iniciar la presente propuesta, es importante clarificar las concepciones epistemológicas y ontológicas que en alguna medida subyacen a diferentes aproximaciones y planteamientos conceptuales y teóricos y que han sido determinantes y dominantes en la Psicología y bajo una perspectiva crítica ofrecer otras alternativas que posiblemente son más consecuentes con las nuevas direcciones del conocimiento en estos nuevos tiempos.

Lo que se deduce del párrafo anterior es que el planteamiento de la propuesta parte de la confrontación a los paradigmas aún dominantes de tipo dualistas, reduccionistas, mecanicistas y fragmentarios; posición confrontativa ya desarrollada con cierta profundidad en escritos anteriores (Tejada, 2006a, 2007a, 2008) en los que en conclusión se propone una perspectiva total u holística, compleja y contextual como contraposición a dichas posiciones.

Probablemente una crítica sólida y sistemática al paradigma dualista (en los escritos señalados, se aclara que las otras concepciones: el reduccionismo, el mecanicismo y el "fragmentalismo", son consecuencias directas del original dualismo), es la realizada por Ryle (2005) que en 1949, planteó las consecuencias negativas que este paradigma ha tenido para el desarrollo del conocimiento, particularmente psicológico. De los escritos se deduce que dichas concepciones paradigmáticas no se adecuan a las nuevas formas de pensamiento y conocimiento humano, ni a los problemas actuales, ni a las nuevas circunstancias y condiciones del mundo.

La presente propuesta intenta acercarse a los planteamientos de la integración y la complejidad, caracterizando un abordaje de la psicología que se define aquí como Psicología Integracionista.

Pero teniendo en cuenta las reacciones que puede provocar esta propuesta (y lo que se espera es que sea generadora de reacciones encontradas y confrontativas), si es importante primero diferenciar entre eclecticismo e integracionismo como concepciones diferentes de acercarse al objeto psicológico.

Así, se considera que el eclecticismo es una concepción fundamentada más en la conciliación de posturas, en la organización de hechos y posiciones compatibles, que proceden de diferentes fuentes (conceptuales, metodológicas o ambas), con teorías incompatibles con ellas. Esto puede afectar la coherencia y consistencia del sistema, al introducir en él incompatibilidades. Además de esto, es posible que

dichas concepciones no logren consolidarse en el conocimiento de manera suficiente y rigurosa.

El integracionismo se referiría a la concepción que plantea la acción conjunta y unitaria de los procesos. Sería la integración coherente y consistente de diversos sistemas. El integracionismo constituye así una totalidad o sistema integrado, a partir de la búsqueda de los elementos y puntos comunes y consistentes de diferentes sistemas. Bajo ésta óptica se plantea la presente propuesta.

Por otro lado y también dentro del análisis desde las perspectivas epistemológica y ontológica, la propuesta se realiza en el entorno de las llamadas nuevas realidades determinadas por lo que un grupo de autores propios de la sociología, la epistemología y la antropología señalan como los nuevos cambios y desafíos de la modernidad.

Algunos de ellos son Bauman (2001, 2007) y la Modernidad Líquida; Giddens (2002), Giddens, Bauman, Luhmann y Beck, (2007) y la fragmentación de la identidad y la autoidentidad; Kallinikos (2003) y el hombre modular; Beck y Luhmann (en Giddens, et al., 2007) en la globalización y la sociedad del riesgo. En síntesis, estos autores plantean que estamos en momentos históricos en los cuales las formas de comprensión, abordaje, intervención que se han construido históricamente para resolver los problemas, en las actuales condiciones no constituyen soluciones a los nuevos problemas planteados y surgidos en la presente "modernidad". Baste con la comparación que realiza Bauman (2001) entre la "modernidad sólida" y la "modernidad líquida", para comprender la magnitud de la situación. Nuevos conceptos y problemas deben ser abordados por diferentes fuentes de conocimiento, entre ellas y con capital importancia la psicología: esos desafíos y nuevas realidades serían entre otros la incertidumbre, la globalización, la multiculturalidad, la virtualización, la flexibilidad, etc.

Una hipótesis que surge de estos planteamientos es que las teorías y sistemas explicativos "clásicos" de la psicología no podrían responder de forma adecuada a esos desafíos y nuevas realidades, mientras estén aferrados a los paradigmas ya anotados anteriormente del dualismo, el reduccionismo, el mecanicismo y la fragmentación.

Relación entre Integracionismo y Complejidad

Se planteó con anterioridad la legalidad dentro de esta propuesta de intentar un acercamiento epistemológico y ontológico a una psicología integracionista,

cuyas características se fundamentan en la integración coherente y consistente de sistemas, en la valoración de lo contextual, en su carácter holístico y total y en su relación con la complejidad.

Existe un acercamiento actual que se ha denominado "paradigma de la complejidad" que intenta establecer y estudiar las multidimensiones que constituyen los fenómenos en las nuevas lógicas del conocimiento. Morin es una de las figuras más representativas en el estudio de la complejidad (por ejemplo Morin, 1994) y él se ha dedicado a dar una base conceptual, metodológica y aplicada de dicho paradigma.

Sin embargo, el interés en el presente artículo es tratar de encontrar la (o las) relación(es) de legalidad entre integración y complejidad. Tal vez un acercamiento es el que señala que en el paradigma de la complejidad "se trata de establecer un juicio prudente, basado en razones probables que permita además la coexistencia de otras posiciones siempre y cuando se muestren coherentes" (Bonil, Sanmarti, Tomas & Pujol, 2004, p. 11).

Así, desde la presente propuesta se considera que es posible establecer una relación suficiente y necesaria entre Psicología Integracionista y Paradigma de la Complejidad, que deberá ser sustentada y argumentada en posteriores estudios.

Fundamentaciones Teóricas, Metodológicas y Aplicadas

Desde la perspectiva de la presente propuesta, el siguiente listado identifica las aproximaciones que intentan integrarse y que caracterizan el modelo o representación sistemática que será presentado adelante al analizar lo que se ha llamado aquí como competencias para la vida: -*Teorías Básicas en Psicología*: conductuales, cognoscitivas, cognitivo conductuales, neuropsicológicas, sistémicas. -*Aproximaciones Inter y Transdisciplinarias*: sociología, antropología, política, teoría crítica propositiva. -*Aproximaciones Metodológicas*: métodos cuantitativos, cualitativos y de triangulación; métodos dialécticos. -*Áreas de aplicación en psicología*: clínica, educativa, organizacional, social, ambiental. -*Conceptos básicos y autores*: fundamentales: Ajzen (1991); Bandura (1987, 1989, 1994, 2001); Kantor (1978); Ribes (1990); Sternberg (1994, 1997, 1999), Sternberg y Grigorenko (2003); Seligman (1998). - *Estilos*: Kolb, Rubin y McIntyre (1977); Munduate, Ganaza y Alcaide (1993); Sternberg (1999). -*Competencias*: Rychen y Salganik (2004); Tejada (2005, 2006a, 2006b, 2007a 2007b, 2008).

Fundamentación sobre las Competencias

El abordaje de las competencias, a partir de lo sustentado, se hace desde una perspectiva integral y compleja, discutiendo la dicotomía dualista dominante en la actualidad, entre las competencias cognitivas y las competencias laborales.

Se propone un acercamiento de las competencias centrado en que la competencia es una condición de vida y su desarrollo implica efectos en la calidad de vida de las personas y en los grupos sociales a los que pertenecen.

De allí, que el concepto fundamental que se defiende en éste trabajo es el de Competencias para la Vida. El primer acercamiento que se hace sobre las competencias es que se considera que éstas son parte integral de la identidad de los individuos. Así, un intento de caracterizar la identidad y de sus posibles elementos constitutivos podría ser el siguiente.

Componentes de la Identidad en la Complejidad

Ribes (1990), al referirse a las condiciones interactivas resultantes de la historia particular de cada individuo y que él caracteriza como personalidad, señala categorías disposicionales que la constituyen, estableciendo tres términos fundamentales: los estilos, los motivos y las competencias. Así como se plantea en Tejada (2003, 2006a, 2006b, 2007a, 2008) los estilos se refieren a las formas particulares, peculiares y consistentes de actuar de los individuos y son los estilos los que los identifican o diferencian. El reconocer los estilos particulares de cada individuo es un aspecto fundamental en la definición de las competencias, puesto que son los estilos, por ejemplo de aprendizaje, de pensamiento, de solución de problemas, de gestión de conflictos, etc., los que posibilitaran direccionar el aprendizaje y el desarrollo de las mismas competencias.

La dimensión de los motivos o motivacional se relaciona con las condiciones de preferencia y elección que los individuos organizan y deciden al enfrentarse a las condiciones del medio. (Tejada 2003, 2006a, 2006b, 2007a, 2008). De ésta manera como señala Ribes (1990), los motivos

se refieren a tendencias de comportamiento que se manifiestan como opciones y preferencias frente a los objetos y eventos de la situación. Se habla de un motivo cuando se describe la direccionalidad de la conducta relativa a circunstancias que permiten optar por diferentes consecuencias socialmente valoradas (p.239).

De allí que una mirada en los motivos como factores disposicionales para la construcción de la identidad e individualidad debe ser una condición consistente en la formación a través de las competencias.

Y las *competencias*, son conceptos que 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 resultados por producir (Ribes, 1990, p.239).

En la presente perspectiva y acogiendo un acercamiento integral y complejo, se puede complementar el concepto de competencia desde varias perspectivas; una, estableciendo que la competencia se refiere también a la idoneidad para solucionar problemas, en donde dicha idoneidad está representada en un proceso de aprendizaje (adquisición y construcción), que parte de la articulación e integración desde las potencialidades o bases competenciales de los individuos hasta el logro de experticia, pericia o maestría, en un sistema de interacción entre ese individuo y su medio ambiente. Y los problemas harían referencia a las condiciones de incertidumbre en contextos específicos en donde se pone a prueba dicha idoneidad (Tejada, 2008).

Así, en síntesis la competencia se referiría a un complejo de comportamientos **expertos** desarrollados en **contextos específicos**, que tienen como fin el **logro de un resultado** a partir del desarrollo de las principales características del individuo. Dichos comportamientos hacen referencia a la **acción total** del individuo en un contexto determinado como consecuencia de un **proceso complejo de aprendizaje** (Tejada, 2003, 2008).

Sin embargo, el acercamiento a una propuesta de la constitución de la identidad no sería completo si otros elementos no la complementaran y estos consecuentes con la tradición definitoria de las competencias serían, el saber o conocimiento adquirido, el sentir referenciado en las emociones y sentimientos y el hacer, referido a las acciones de los individuos.

Y ahora sí, la integración y complementación de los elementos fundamentales de estilos, motivos, competencias, saberes, sentires y acciones constituirían una estructura compleja que dimensionaría una totalidad (aun inacabada) que podría definirse como el SER. Dicho ser estaría subsumido en un sistema de **interacciones**, es decir, de relaciones biunívocas, de interinfluencias entre todos los elementos del sistema y de la estructura (que es lo que posibilitaría que el

conocimiento se adquiera, se fortalezca, se mantenga y se autorregule a través de los principios, procesos y procedimientos del aprendizaje), en interjuegos dialécticos permanentes con los **contextos** o **entornos** y sus condiciones disposicionales, en los cuales se desarrollan.

De esta manera, una forma de representación estructural que muestre lo presentado, sería la siguiente:



Figura 1. Representación de los elementos constitutivos de la identidad desde el modelo propuesto.

Definición Funcional del Desarrollo de la Competencia y su Relación con el Conocimiento y el Aprendizaje

Si la definición estructural que se presentó anteriormente permite determinar los elementos y dimensiones constitutivos de la competencia, la definición funcional, permite determinar y poner en juego los procesos que posibilitan el cambio, en este caso, el desarrollo y la formación de la competencia.

Desde una perspectiva funcional, se plantea “una interacción conceptual entre tres conceptos fundamentales: el **conocimiento**, el **aprendizaje** y las **competencias**; como procesos complejos, interactivos, procesales y significativos de la vida humana. Por lo tanto se deduce la formación profesional como parte de una construcción hacia la *autonomía* a partir de un proceso de formación de competencias para la vida total del individuo” (Tejada 2006a, p.18).

El **Conocimiento**, es entendido aquí, como el bagaje construido a nivel individual, colectivo, social e histórico, que le da significado al saber y que posibilita la evolución y productividad de la especie. Así se intenta que se comprenda aquí el conocimiento, como bagaje

je construido de la especie, para que no se confunda con el conocimiento personal, de cada individuo, que es un elemento intrínseco a la competencia (Tejada, 2008) y es al que se hizo referencia en la definición a nivel estructural.

Y se puede entender como **Aprendizaje**, a los procesos de construcción y desarrollo del conocimiento mencionado. El proceso de aprendizaje “está organizado en una serie de etapas de interacción que van permitiendo complejizar, cualificar, significar y dar respuesta a las condiciones del ambiente” (Tejada, 2006a, p.18). El aprendizaje, entendido como un proceso de cambio, supondría una serie de etapas o fases que serían transmisión de información, adquisición o establecimiento de comportamientos y acciones nuevas, fortalecimiento, mantenimiento y autorregulación de comportamiento o acciones previamente adquiridos. “El valor de este tipo de clasificación está en su carácter procesal que permite determinar el desarrollo gradual y el incremento de la complejidad.” (Tejada, 2006a, p.18).

Se pueden entender a las **Competencias** en éste contexto (se recalca esto para no generar una confusión respecto a la definición dada en la dimensión estructural), como el resultado de la interacción entre el conocimiento existente y el aprendizaje logrado. Definición que en sí misma es reduccionista, pero que en el contexto de integración con todos los elementos y relaciones, tanto estructurales como funcionales, adquiere una dimensión compleja (Tejada 2008, p.183).

La siguiente gráfica intenta mostrar cómo el conocimiento, el aprendizaje y las competencias se integran e interactúan en un modelo funcional y además permite visualizar las relaciones y procesos para construir competencias:

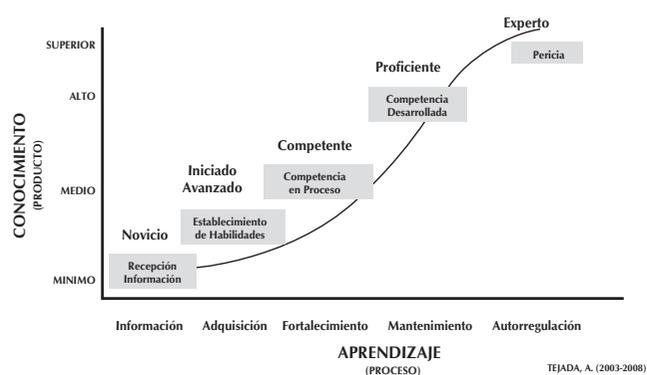


Figura 2. Representación ideal del proceso funcional de desarrollo de la competencia, a partir de la interacción entre el conocimiento (como producto humano) y el aprendizaje (como proceso de construcción).

La figura 2 representa un plano o matriz de dos dimensiones; la del conocimiento, que como ya se señaló, es considerado el producto de la construcción social e histórica y que es representado aquí por una escala gradual de carácter cualitativa, que va desde un conocimiento mínimo a uno superior, con fases intermedias de conocimiento medio y alto. La otra dimensión es la del aprendizaje; considerada como el proceso y en la que se distribuyen en orden gradual, las etapas del aprendizaje ya nombradas y que más adelante serán definidas para este contexto de la definición de las competencias. (Tejada 2003, 2006 a, 2006b, 2008).

Como se plantea en Tejada (2008), el resultado de la interacción y el interjuego de las dos dimensiones, permite ver el proceso de constitución y construcción de las competencias y sus diferentes niveles o estados: información, establecimiento de habilidades básicas, competencia en proceso, competencia desarrollada y finalmente pericia o maestría. Complementariamente, esos pasos del proceso de desarrollo permiten establecer nominaciones a cada nivel de competencia, como novicio o aprendiz, iniciado avanzado o aprendiz avanzado, competente, proficiente y experto. Estos nomencladores son muy importantes y útiles en los procesos de evaluación y determinación de escalas de competencias.

Para ampliar esta somera descripción de la grafica, ésta representa las relaciones:

que se dan en el *conocimiento*, que se va construyendo en el proceso de formación y que puede incrementarse tanto cuantitativa como cualitativamente, es decir tanto en cantidad como en calidad y de allí que se expresan sus valores como resultado, desde un conocimiento mínimo a uno superior. Funcionalmente se establece una condición de relación con el *aprendizaje*, referido al proceso de construcción del conocimiento que se va constituyendo a partir de una serie de etapas ya planteadas, como son la transmisión de información, la adquisición de patrones de conocimientos nuevos, el fortalecimiento de esos conocimientos previamente adquiridos, el mantenimiento de conocimientos a partir del fortalecimiento y la autorregulación del conocimiento significado por los procesos metacognitivos que posibilitan la autodirección, la autogestión y la autoeficacia. (Tejada, 2006b, p.346).

De acuerdo con Tejada (2006b), Esa interacción procesal entre el conocimiento y el aprendizaje permite el desarrollo, estructuración y configuración de las

competencias; las competencias así son formas complejas de comportamientos que posibilitan un desempeño significativo ante ciertas condiciones que se establecen en el medio ambiente. Lo que intenta mostrar la gráfica es el carácter procesal de la constitución de la competencia, de tal manera que:

la *transmisión*, siendo una condición necesaria mas no suficiente, solo genera un mínimo de conocimiento, la *adquisición* posibilita el establecimiento de habilidades básicas que generalmente serán elementos potenciales para el surgimiento y desarrollo de la futura competencia. La fase de *fortalecimiento* muestra una competencia en proceso correlacionada con un conocimiento intermedio y la fase de *mantenimiento* muestra ya una competencia desarrollada resultando un conocimiento cualitativo y cuantitativo alto. Finalmente, el proceso que siempre será inacabado, alcanza un nivel superior cuando se logran el manejo metacognitivo y la *autorregulación* de la competencia y se constituye así lo que se denomina como experticia o pericia. A partir de allí la competencia se convierte en un proceso de mayor cualificación y significación para la persona competente (Tejada, 2006b, p.347).

De esta manera, al intentar integrar el proceso de construcción entre el conocimiento y el aprendizaje, también se pueden determinar grados o niveles de desarrollo de las competencias;

así un nivel básico en el que predomine la categoría *información*, posibilitaría un primer nivel de competencias que es el de *novicio o aprendiz* y estaría relacionado con los procesos de *transmisión* en el aprendizaje; un segundo nivel que podría corresponder a la categoría *establecimiento de habilidades*, definiría a un *iniciado o aprendiz avanzado* y estaría relacionado con los procesos de *adquisición* en el aprendizaje. Un tercer nivel que sería la *competencia en proceso*, definiría a una persona *competente* gracias a los procesos de *fortalecimiento* del aprendizaje; un nivel de *competencia desarrollada*, definiría entonces a una persona *proficiente* y estaría relacionada con los procesos de *mantenimiento* en el aprendizaje. Finalmente, un nivel de *pericia*, que definiría a una persona *experta* y que se relacionaría con los procesos de *autorregulación* en el aprendizaje (Tejada, 2006a, p.18).

Proceso de Formación de las Competencias

Complementariamente y también dentro de la perspectiva funcional, se debe recalcar que una com-

petencia es el producto de la interacción dialéctica y permanente entre la **reflexión** y la **acción**, entendiéndose por reflexión la posibilidad de análisis, conceptualización, sistematización, procesamiento, teorización, inferencia, etc., y la acción como la posibilidad de desempeño, de hacer, de actuar, de ejecutar. De allí, que suponer que la sola reflexión es suficiente para lograr la formación de una competencia, o que la acción a ultranza la posibilite, es en opinión de este trabajo una posición ingenua basada en visiones fragmentarias, reduccionistas y mecanicistas.

El interjuego dialectico y permanente entre la reflexión y la acción, podrá ser mejor entendido desde una perspectiva de la complejidad, la flexibilidad, la integración y la totalidad. Y ese interjuego debe ser definido y caracterizado en la conjugación de todos los elementos, procesos, condiciones, etc., que constituyen una competencia

Una forma de representar esta relación dialéctica es:

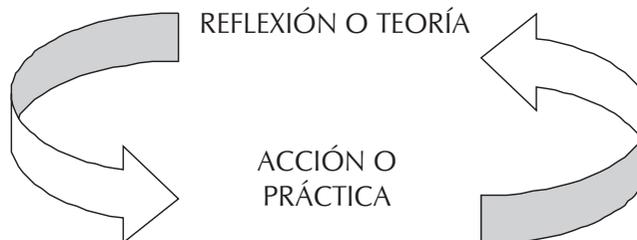


Figura 3. Representación de la interacción teoría-práctica

Por ejemplo, cuestionamientos que se realizan desde la presente propuesta a las formas como son abordados los procesos de competencias se refieren tanto a la “*reflexión inactiva*” propia de ciertos currículos por contenidos y al “*activismo irreflexivo*” común en ciertos contextos empresariales.

El marco o modelo de la propuesta

A partir de los trabajos empíricos realizados, se han venido establecido para la definición e intervención de lo que aquí se ha denominado Competencias para la Vida, unos procesos fundamentales relacionadas con ellas, que hasta el momento son los procesos de aprendizaje, pensamiento, solución de problemas, motivación, interacción social (que incluye relaciones interpersonales y gestión de conflictos) y autodirección (que incluye autoeficacia y agenciación).

El siguiente Mapa Conceptual intenta sintetizar el modelo propuesto:

Deductivo a Dialéctico, de Analítico a Sintético, de Descriptivo a Explicativo a Inferencial, de Longitudinal a Transversal a Caótico.

Un siguiente proceso es el de Motivación, en el que no se ha encontrado evidencia sustentada de estilos motivacionales, pero se han podido caracterizar de la psicología tradicional, elementos procesales fundamentales para tener en cuenta, estudiar e intervenir. Las motivaciones basadas en Necesidades, en Expectativas, en Valoración de las Consecuencias, en Logros, en Alcance de Objetivos y de Metas, en Condiciones de satisfacción, en Direccionalidad de la Acción.

Los Procesos de Interacción Social propuestos establecen procesos de relación, de valoración y de interacción. Aquí se incluyen los primeros niveles de comportamientos emocionales y afectivos que se involucran a nivel personal e interaccional y se relacionan con Estilos de Interacción y Afrontamiento a dos niveles: a nivel de Relaciones Interpersonales, caracterizando los estilos de Sumisión, Agresión y Asertividad. Y los estilos de Gestión de Conflicto, aquí basados en los trabajos de Munduate et al. (1993), caracterizando los estilos de Sumisión, Evitación, Dominación, Negociación o Compromiso e Integración.

Finalmente están los procesos de Autodirección sustentados en los trabajos de Bandura (1987, 1989, 1994, 2001) que define una serie de procesos complementarios como son los procesos Afectivos, Cognitivos, Motivacionales, de Autoeficacia y Agenciación, y de Autorregulación, Empoderamiento y Comportamiento Emprendedor (Tejada, 2010). El modelo de Bandura, particularmente en la Autoeficacia y la Agenciación incluye la Planeación, la Previsión, Predicción y Prospección, la Autoevaluación y propiamente la Autorregulación. La Autoeficacia hace referencia a las creencias en las propias capacidades; la Agenciación a las capacidades o competencias para movilizar los procesos que posibiliten las transformaciones y estas están atadas a las condiciones de Reconocimiento de Si Mismo, desde sus fortalezas o competencias, debilidades o deficiencias, oportunidades o posibilidades y amenazas y afrontamientos; de Reconocimiento del Otro, en cuanto a una ética contextual, el respeto a la diferencia y por lo tanto reconocer en el otro el valor de complemento (o el otro como complemento). Y el Reconocimiento del Contexto desde la Temporalidad, la Globalidad, la Complejidad, la Virtualidad, la Incertidumbre, etc., para mencionar algunos de los retos y desafíos de la modernidad señalados al principio de éste documento.

Estas competencias, sus procesos y sus estilos relacionados se integran en la idea de que la formación de una persona se puede sintetizar en el logro de 3 complementariedades del Ser: formarse como Ser Humano, a través del desarrollo de competencias personales; formarse como Ser Social, a través del desarrollo de competencias ciudadanas y formarse como ser Productivo, a través de sus competencias profesionales (se aclara que aquí ser profesional no implica solo un proceso formal, sino todo desarrollo competencial que habilite a un nivel productivo).

CONCLUSIONES

Se ha desarrollado una propuesta que se reconoce está aún en un momento muy primario de desarrollo si se es congruente con los principios de integración y complejidad, pero cuya pretensión es poner a discusión y confrontación un modelo que trata de acercarse a los procesos humanos, especialmente sus competencias para la vida, desde la perspectiva de una Psicología Integracionista y desde la posibilidad de lo que se ha llamado el paradigma de la complejidad.

REFERENCIAS

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción: Fundamentos Sociales*. España: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44, 9, 1175-1184.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. En V. S. Ramachandram (Ed.) *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71-81.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review Psychology*. 52, 1-26.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. España: Gedisa Editorial.
- Bonil, J; Sanmarti, N; Tomas, C & Pujol RM. (2004). Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad. *Investigación en la Escuela*, 53, 5-19.
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e Identidad*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

- Giddens, A; Bauman, Z; Luhmann, N & Beck, U. (2007). *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Kallinikos, J. (2003). *Work, human agency and organizational forms: an anatomy of fragmentation*. Organization Studies. May. Recuperado el 1 de marzo de 2004 de http://www.findarticles.com/cf_dls/m4339/4_24/102553550/print.jhtm1.
- Kantor, J. R. (1978). *Psicología Interconductual*. México: Edit. Trillas.
- Kolb, D, Rubin, I. & McIntyre, J. (1977). *Psicología de las organizaciones: Problemas contemporáneos*. España: Dossat.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Munduate, L., Ganaza, J. & Alcaide, M. (1993). Estilos de gestión del conflicto interpersonal en las organizaciones. *Aprendizaje: Revista de Psicología Social*, 8, 1, España.
- Ribes Iñesta, E (1990). *Psicología General*. México: Editorial Trillas.
- Rychen, S.D & Salganik, L.H. (2004). *Definir y seleccionar competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ryle, G (2005). *El concepto de lo mental*. Barcelona: Paidós.
- Seligman, E.P. (1998). *Aprenda Optimismo*. Barcelona: Grijalbo.
- Sternberg, R. J. (1994). Strategies For Success: Allowing For Thinking Styles. *Educational Leadership*, 52, 3.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful Intelligence*. New York: Plume
- Sternberg, R. (1999). *Estilos de pensamiento*. España: Paidós.
- Sternberg, R. J & Grigorenko, E. L. (2003). *Inteligencia Plena*. Sao Paulo: Arnet Editora
- Tejada Zabaleta A. (2003). Los modelos actuales de gestión en las organizaciones: gestión del talento, gestión del conocimiento y gestión por competencias. *Psicología desde el Caribe*, 12, 115-133.
- Tejada Zabaleta, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*, 1, 5, 117-123.
- Tejada Zabaleta, A. (2006a). Un currículo centrado en competencias: Bases para su construcción. *Novedades Educativas*, 16, 91, 17- 23.
- Tejada Zabaleta, A. (2006b). Propuesta de estructura curricular universitaria basada en competencias para la formación de profesionales. En K. Cabrera Dokú & L. E. González (Compiladores). *Currículo Universitario Basado en Competencias*. (p.p 345-360). Barranquilla, Colombia: Ediciones Uninorte.
- Tejada Zabaleta A. (2007a). *Desarrollo y formación de competencias: un acercamiento desde la complejidad*. *Acción Pedagógica*. Dossier: La Formación Basada en Competencias: Un Nuevo Reto Pedagógico, 16, 1, 40-47.
- Tejada Zabaleta A. (2007b). Diseño curricular basado en competencias para formar profesionales integrales. *Revisión de Tema*. E-mail Educativo (Online), Universidad Nacional de Colombia, Vol. 1.
- Tejada Zabaleta A. (2008). *Análise de um modelo integral baseado no paradigma da complexidade para a compreensão, definição, avaliação e aplicação das competências*. Tese Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Tejada Zabaleta A. (2010). *Desarrollo de competencias para la vida: un intento de aproximación de la psicología integracionista a la complejidad*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Colombiano de Psicología: Un encuentro con la diversidad de la Psicología. Ibagué, Colombia.

