

PROYECTO DE VIDA Y DESARROLLO INTEGRAL HUMANO.-

Ovidio D'Angelo Hernández

En CD del Evento Hóminis'02-La Habana, Cuba

Y en Revista Internacional Crecemos.- Año 6 No. 1 y 2-Puerto Rico

Introducción.-

La conceptualización del Desarrollo Humano, desde una perspectiva de formación integral de la persona, no sólo es un tema actual de suma importancia, sino que se halla, a pesar de los avances logrados, abierto a nuevas elaboraciones, consideraciones e integraciones, una de cuyas líneas posibles proponemos en el presente trabajo.

En la perspectiva formativa, el diseño de un currículo orientado al desarrollo humano integral debe comprender las bases filosóficas, biopsicosociales y sociopolíticas, de carácter humanista, constructivista, social y liberadora (Villarini A.- 2000, 10-11), con el propósito de promover el desarrollo del potencial humano desde el aprendizaje en interacción social.

El análisis sistémico de la personalidad individual, en este sentido, no estaría completamente enfocado en su realidad si no se considerara, no sólo sus raíces contextuales sociales sino, además, la inserción cotidiana en las interacciones sociales como cuestión intrínseca. Vale decir, con la consideración del individuo total como persona en un entorno social concreto del que procede y al que contribuye.

Esta realidad constitutiva de la persona individual, sin embargo, se reconfigura dinámicamente en los planos de las posibilidades autorregulativas y de la articulación de los mecanismos psicológicos de la realidad (subjectividad y praxis) en sus dimensiones temporal y social, en su historicidad y contextualización cultural

Desde estas direcciones, en mis trabajos se ha ido configurando la conceptualización del Proyecto de Vida como una de las perspectivas de análisis integrativo de construcción de la experiencia y la praxis personal-social, con la intención de contribuir a la comprensión y formación de las dimensiones del desarrollo humano integral.

El punto de vista es que se requieren categorías complejas de relación transdisciplinaria que permitan la posibilidad de integración de las diferentes perspectivas de enfoque teórico con un sentido unitario y holístico. Ello equivale a penetrar en la naturaleza de los problemas sociales y humanos desde su diversidad e historicidad, en sus contradicciones y en su unidad. Se impone una nueva visión para descubrir las nuevas perspectivas de los problemas de conocimiento y de la práctica social.

Las nociones que enfocamos en este trabajo: Persona, Proyecto de Vida, Situación social de desarrollo, Autodirección, Competencias humanas, entre otras, apuntan a esa dirección de multiperspectiva integradora.

El presente trabajo destaca algunas líneas de elaboración a partir del concepto Proyecto de Vida como categoría interpretativa psicológica-pedagógica conducente a una intención emancipatoria del desarrollo humano.

La noción de “situación social de desarrollo” y la formación de Proyectos de Vida.-

Los Proyectos de Vida -entendidos desde la perspectiva psicológica y social- integran las direcciones y modos de acción fundamentales de la persona en el amplio contexto de su determinación-aportación dentro del marco de las relaciones entre la sociedad y el individuo. (D'Angelo, O., 1994,7). Son estructuras psicológicas que expresan las direcciones esenciales de la persona, en el contexto social de relaciones materiales y espirituales de existencia, que determinan su posición y ubicación subjetiva en una sociedad concreta.

El Proyecto de Vida es la estructura que expresa la apertura de la persona hacia el dominio del futuro, en sus direcciones esenciales y en las áreas críticas que requieren de decisiones vitales. De esta manera, la configuración, contenido y dirección del Proyecto de Vida, por su naturaleza, origen y destino están vinculados a la situación social del individuo, tanto en su expresión actual como en la perspectiva anticipada de los acontecimientos futuros, abiertos a la definición de su lugar y tareas en una determinada sociedad.

La noción de Situación social de desarrollo (SSD), ofrece una posibilidad de comprensión de la formación del PV a partir de la “posición externa” del individuo y la configuración de su experiencia personal, en la que se estructuran los siguientes componentes en sus dinámicas propias: las posibilidades o recursos disponibles de la persona, el sistema de necesidades, objetivos, aspiraciones, las orientaciones (o actitudes) y valores vitales de la persona, todos enmarcados en un contexto social múltiple y concreto, que necesita ser considerado en todas sus especificidades y relaciones, así como en su dinámica.

Con la aportación de las nociones de ley del desarrollo psíquico superior y zona de desarrollo próximo, el enfoque histórico-cultural vigotskiano aborda el desarrollo

humano desde sus condiciones concretas de existencia materiales-espirituales-psicológicas (SSD) y el papel de los mediadores –otros significativos y productos culturales- en la construcción dinámica de sentido y proyectos de vida de la persona.

El interés pedagógico de semejante perspectiva puede ser importante, en tanto provee de una comprensión holística, dinámica y contradictoria de las articulaciones complejas del individuo y su contexto social mediato e inmediato; perspectiva en que las acciones educativas tienen que tomar el referente de los procesos psicológicos que se recortan en la dinámica mayor de las situaciones sociales y de las condiciones de la praxis individual-social.

Si consideramos el valor de la proactividad individual-social vista en la perspectiva holística de la praxis social del individuo, apunta a que los proyectos de vida no se agotan en la autosatisfacción de la realización personal, sino que se proyectan y exteriorizan en la obra transformadora social a la que contribuyen.

Estructura de la actividad cotidiana, historicidad y proyectos de vida.-

En la comprensión de los procesos constitutivos de los proyectos de vida individuales es preciso aplicar un enfoque dinámico e historicista. El proyecto de vida, como veremos, es resultado de modos de enfrentamiento y experimentación de la historia de vida personal en el contexto en el que las actuaciones han tenido lugar, de aquí que es necesario tomar como referente la propia estructura de la realidad en que se ha desplegado la actividad individual.

Uno de los conceptos apropiados para el estudio de la estructura psicosocial de la vida cotidiana y sus proyectos de vida en relación con la expresión del sentido de vida, puede ser el de "modos de empleo del tiempo". El concepto de empleo del tiempo,

introducido por L. Seve (1975), expresa la estructura temporal de la actividad de la persona¹.

El concepto de empleo del tiempo puede considerarse como una característica cualitativa de la actividad general que despliega el individuo. No se reduce simplemente a la composición y duración de las actividades diversas que realiza cotidianamente, sino que toma en cuenta su naturaleza social y psicológica. La relación entre el carácter y la composición del empleo del tiempo actual y las expectativas del empleo del tiempo futuro es un aspecto muy importante de la estructura de los proyectos de vida del individuo.

El modo en que el individuo emplea su tiempo y sus aspiraciones -en este sentido,- para el futuro, pone de manifiesto la interacción de sus estilos de vida y sus sentidos vitales con las posibilidades y exigencias que le presentan sus condiciones de vida concretas en la sociedad.

El estudio de las formas del empleo del tiempo puede revelar el grado de armonía o desbalance:

-entre el conjunto de las actividades que el individuo realiza; por ejemplo, entre el contenido de sus actividades de trabajo y el contenido de sus actividades de tiempo libre.

-entre el carácter autoasignado de determinadas actividades, que se relacionan con su esfera vocacional y de intereses y las que se realizan por obligación o imposición y no se sienten como propias.

-entre el carácter valorativo-social de determinadas actividades y la adecuación del sentido personal que éstas tienen para el individuo.

¹ Como señala el autor, este concepto no puede identificarse con el de "presupuesto de tiempo" -tal como se emplea en las investigaciones sociológicas empíricas,- ya que el "empleo del tiempo" apunta al carácter de la actividad que realiza el individuo y no sólo a su composición.

Los modos de empleo del tiempo se fundamentan en determinadas orientaciones vitales de los individuos y suponen una cierta estructura que expresa las relaciones entre las diversas actividades que se realizan, el tiempo dedicado a cada una, la complementariedad o no de sus contenidos, etc. y todo ello, en la perspectiva de su orientación futura, como dimensión de los proyectos de vida, todo lo cuál posee un interés pedagógico en el sentido de la formación de estructuras psicológicas armónicas y desarrolladoras de la persona y sus proyectos de vida.

La persona es un sistema autopoietico, orientado a su despliegue en las dimensiones de futuro. Es y forma parte de sistemas complejos, que requieren su autoactualización constante en medio de cursos contradictorios, en los que la proyección perspectiva presenta la característica de los procesos de incertidumbre y caos, a los que pretende, intencionalmente, imponer un orden posible. Ello implica reajustes constantes y reconstrucciones de las aspiraciones y de las valoraciones de contextos vitales. Estas reconstrucciones deben mantener lo esencial de la dimensión de la identidad personal en síntesis con las direcciones de desarrollo posibles, conservar la coherencia personal en la dimensión temporal del presente con el pasado y futuro.

Los proyectos de vida pudieran concebirse también como las estructuras de sentido individual proyectadas en la dimensión temporal, en la historicidad de los eventos individuales-sociales explicativos de su historia de vida.

En este sentido, los proyectos de vida no se construyen sin una referencia directa a lo ya producido por otros y al pensamiento cristalizado; pero tampoco sin un proceso de intercambio, de comunicación y diálogo, en el cual se construyen el nuevo conocimiento y las orientaciones vitales de la persona, aún cuando este proceso de comunicación se pueda realizar directamente o mediado, en formas diferentes.

El desarrollo personal que promovemos, desde la perspectiva histórico-cultural, con connotaciones reflexivas-creativas-emancipatorias, puede considerarse a la vez como

estímulo y consecuencia del proceso de crecimiento interpersonal que transcurre en un ámbito de reflexión creativa entre los miembros de comunidades de indagación y diálogo.

La dimensión de futuro y la construcción de los proyectos de vida de la persona social.-

La función principal de la personalidad, para autores como K. Obujowsky (1976), es su tendencia de orientación hacia el futuro. A. Maslow(1989) y C. Rogers(1982) destacan, en ese sentido, la importancia de las tendencias a la autoactualización o autorrealización (D´Angelo O. 1999).

La concepción sistémica de la personalidad, como estructura abierta y dirigida a fines, debe encontrar las condiciones de su posibilidad, más allá del propio funcionamiento psicológico considerado en su interioridad, en la realidad del individuo concreto (Seve L., 1975) que se halla en relación intrínseca con su contexto social.

"Personalidad" sería la noción que designa el espacio de interacción entre procesos y estructuras psicológicas constituidas en subsistemas reguladores, a manera de configuraciones individualizadas. De esta forma, sería la noción integrativa apropiada para un análisis funcional-estructural de esos procesos en estrecha vinculación con las actividades sociales del individuo.

"Persona" se referiría al individuo humano concreto que funciona en un contexto sociocultural específico de normas, valores y un sistema de instituciones y esferas de actividad social, en los que asume responsabilidades y compromisos ciudadanos y pone de manifiesto determinados roles ejecutados desde su posición social, mantiene estilos de vida específicos en las diversas relaciones sociales y realiza sus proyectos de vida.

Ambos planos de análisis, el de personalidad y el de persona, confluyen en el análisis del individuo concreto, considerado integralmente como persona, con un modo de funcionamiento matizado entre los polos de mediocridad o plenitud, estancamiento o desarrollo, destructividad o constructividad.

Este contexto interno-externo del individuo social concreto está caracterizado por la diversidad y la posibilidad, se presenta en la condición de temporalidad (pasado-futuro) y de incertidumbre.

El Proyecto de Vida se distingue por su carácter anticipatorio, modelador y organizador de las actividades principales y del comportamiento del individuo, que contribuye a delinear los rasgos de su Estilo de Vida personal y los modos de existencia característicos de su vida cotidiana en todas las esferas de la sociedad.

En el Proyecto de vida se articulan las siguientes dimensiones de situaciones vitales de la persona (D'Angelo, O., 1998):

- Orientaciones de la personalidad (Valores morales, estéticos, sociales, etc. y fines vitales)

- Programación de tareas-metas vitales-planes-acción social.

- Autodirección personal: Estilos y mecanismos psicológicos de regulación y acción que implican estrategias y formas de autoexpresión e integración personal y autodesarrollo.

Esta construcción estructural-funcional del Proyecto de Vida necesita complementarse con una dirección de sentido: El enfoque historicista y contextual crítico-reflexivo y creativo del desarrollo de la persona en su situación social.

El enfoque integrativo de la persona reflexiva y creativa, que hemos estado construyendo², se basa en los siguientes principios teóricos:

² Este enfoque integrativo de la persona reflexiva y creativa tuvo su marco referencial en las elaboraciones del Programa PRYCREA para el Desarrollo de la Persona Reflexiva y Creativa. (González A.-1994, 1995,1999; D'Angelo O.-1994,1996, 1998, 2000), estrechamente relacionado

-Interrelación funcional de competencias humanas sobre la base del pensamiento de más alto orden, la creatividad, las disposiciones afectivo-motivacionales y los procesos de autodirección de la persona.

-Unidad esencial de la experiencia cotidiana de los individuos en situación de interacción reflexiva y cooperada en torno a temas de sentido vital., en su contexto profesional y social.

La persona reflexiva-creativa y la Autodirección personal.-

La Autodirección, considerada como característica importante de la persona reflexiva-creativa, destaca el aspecto de su proyección y realización personal y social constructiva, autónoma y desarrolladora, lo que es afín con la idea de “ formar personas efectivamente preparadas para enfrentar los cambios y reaccionar frente a lo inesperado. Personas con capacidad para pensar, sentir y realizar. Personas igualmente orientadas hacia sí mismas, hacia los demás y hacia su entorno. Personas con sensibilidad para valorar el pasado, vivir el presente y proyectar el futuro.” (López Ricardo, 1999, 121), orientado hacia la conformación de Proyectos de Vida autorrealizadores y creativos, constructivos y con una connotación ética: proactiva y prosocial, en los más disímiles ámbitos de la experiencia vital, en la actividad social y profesional.

La autonomía personal se puede considerar, además de uno de los componentes de la Autodirección personal, como una de las Orientaciones disposicionales importantes de los Proyectos de Vida de las personas reflexivas y creativas (D´Angelo O., 1991,1994).

con las aportaciones de Proyectos como Filosofía para niños (M. Lipman), Pensamiento crítico(R. Paul), Desarrollo de las Destrezas de Pensamiento (A. Villarini) y otros.

Esto se expresa en la posibilidad de pensar la realidad con criterio propio, sacar las propias conclusiones de los acontecimientos personales y externos. Independencia de criterio y decisión, que supone un desarrollo reflexivo, una madurez personal y una postura autocrítica.

Además, una postura personal autónoma implica tomar decisiones consecuentes con ese modo de pensar, valorando los juicios de los demás, pero basándose en su propia experiencia y código de valores, sin someterse a presiones irracionales de los demás y responsabilizarse por el resultado de las acciones, respetando con ellos el derecho de los demás y aportando al bien común (Obujowski. K., 1976).

Todo ello requiere tomar en cuenta la experiencia, y autorregular, rectificar o modificar la visión general, expectativas, aspiraciones y metas, planes y acciones futuras, de acuerdo con las nuevas situaciones presentadas y los límites de las posibilidades propias y del contexto. Implica, por otra parte, la articulación de los proyectos individuales y colectivos (D'Angelo O. 2000).

Destacamos la estructura psicológica de Autodirección personal como el conjunto de procesos de autodeterminación y de autorregulación de la personalidad orientados hacia fines generales del individuo, que conforman las líneas temáticas y los mecanismos de cohesión y consistencia personal a través de los proyectos de vida.

Estamos esencialmente ante una nueva forma de enfrentamiento de las situaciones vitales problemáticas. Ya se trate de cuestiones relativas al desempeño profesional, al carácter de la actividad social o a las situaciones de la vida cotidiana. La actitud problematizadora, constituye el modo creativo de enfrentar la complejidad del contexto profesional y social.

Cuando nos referimos a los Proyectos de vida autorrealizadores, estamos ubicando al individuo en el contexto de sus relaciones sociales cotidianas como entes transformadores y, por tanto, críticos, reflexivos, problematizadores y proactivos,

capaces de dar nueva forma y encontrar nuevo sentido a las situaciones interactivas de su entorno, actividad profesional y vida personal.

Las implicaciones de el enfoque de estas dimensiones de los proyectos de vida, para la práctica pedagógica, podrían resumirse en la consideración cotidiana en el aula de clases de los siguientes aspectos³:

-
- Educación integral para el desarrollo en la diversidad y la complejidad social, basada en la creatividad, la solidaridad y la dignidad humanas. La persona como sujeto crítico en su contexto grupal, escolar, comunitario y social.
 - La autodirección creadora de la persona y la problematización de la vida cotidiana. Sus implicaciones para el aprendizaje social y la acción moral.-Mecanismos atribucionales, tensiones, conflictos, frustraciones y defensas en la construcción de niveles de armonía personal-colectiva en el trabajo grupal educativo.
 - La formación de competencias de proyección de los escenarios futuros de la vida individual y social. El papel de la dirección de futuro como síntesis actualizadora de la persona en las condiciones de complejidad e incertidumbre de la sociedad actual.
 - Praxis social y proyectos de vida. Los Proyectos de Vida como organizadores y reguladores de las acciones individuales y colectivas.- La autodeterminación personal y su dimensión moral.-.

La escuela y la comunidad como espacios de investigación, construcción y ensayo de proyectos vitales para la autorrealización personal y colectiva.

- La formación de los proyectos de vida para el desarrollo integral y profesional de la persona y del grupo.- Transformación del currículo y procedimientos para la (re)construcción reflexiva-creativa sistemática de los proyectos de vida desde el contexto escolar-comunitario.

³ La implementación de estos contenidos educativos personalizados, en el currículo habitual, requiere de metodologías especialmente orientadas en este sentido y la formación de competencias profesionales en los educadores. Véase: D'Angelo O.- 1998.

- El desarrollo de los actores del proceso educativo como problema pedagógico, psicológico y social. El maestro como investigador – transformador y la co-gestión creadora de la comunidad educativa.

La autoexpresión personal y la formación de la autoestima y la conciencia moral.-

El Proyecto de Vida es productivo, si constituye un canal para la autoexpresión personal verdadera y la revelación de su sentido social, si es una puerta abierta al mundo, un medio de realización en él y de construcción de la vida propia, tomando en cuenta quién es y las opciones que le presenta la sociedad (D'Angelo O. 1989).

Revelar la autoexpresión personal significa aportar a los demás la identidad propia. Pero, también es recibir el aporte de los demás, no desconocer los elementos críticos constructivos que se pueden integrar al mejoramiento personal.

Este tipo de persona se caracteriza por la autenticidad y la autoexpresión, entendidas como el cultivo de las disposiciones a expresarse tal cuál uno es, sin rasgos defensivos, lo que conlleva la autoaceptación de errores y deficiencias, la expresión del auténtico "yo" y la coherencia personal -o sea, la concordancia entre lo que se experimenta, aquello de lo que es consciente y lo que comunica y hace.

Significa también: confianza en sus elecciones personales y en la dirección de su propia vida, receptividad hacia sus experiencias (interior y exterior), valoración positiva de las relaciones personales profundas.

Estas cualidades le permiten al individuo aprender de los otros y de sus críticas y le propician un mayor acercamiento a la gente, de manera que pueden expresarse más abiertamente (1982, 172); por tanto, se trata de la reciprocidad de la autoexpresión, del cultivo de una tolerancia razonable y del respeto a la condición humana de las personas.

De aquí se desprenden un conjunto de tareas pedagógicas, que deben atender a los procesos de formación de la autoestima, en relación con la expresión de los procesos de formación la conciencia moral de la persona:

- La construcción de la coherencia ética y las incongruencias posibles del comportamiento cotidiano de los individuos y los contextos (sociales, educacionales, etc.) en los que interactúa.

- Carácter de los procesos de imitación y reconstrucción que realiza el estudiante y sus efectos en el grado de la autovaloración y la autoestima propias.

- La adecuación de la autoestima y sus implicaciones para el aprendizaje social y la acción moral.-. Papel de los mecanismos atribucionales y defensas en la construcción de la autonomía moral de la persona.

- La formación para el desarrollo integral de la persona y los retos educativos conducentes a la superación del egocentrismo y a la construcción de la moral autónoma, como bases de la dignidad y solidaridad humanas.

Entonces, el objetivo de la educación -señala Rogers- es el de desarrollar individuos abiertos al cambio, que puedan encarar de manera constructiva las perplejidades y problemas del mundo actual (1982, 124).

Un proyecto de vida auténtico es aquél que se expresa íntegramente, el que va construyendo anticipadamente una prolongación de lo que se es, en el que las próximas etapas de la vida poseen una verdadera consistencia con la experiencia anterior, con los valores y metas vitales.

Si consideramos la vida individual como "drama" (G. Politzer, L. Seve) y entendemos la solución de las contradicciones que ocurren a partir de los conflictos intrapsíquicos del pasado, de los conflictos propios de la actividad actual del individuo y de sus conflictos de elección futura, en su carácter profundamente dialéctico, se podría abrir una perspectiva más amplia de comprensión de ciertas dimensiones y dinámicas vitales de la persona.

Un Proyecto de Vida integrado se verifica a partir de los aspectos que definen la autenticidad personal, como vimos en párrafos anteriores. El Proyecto de Vida en conflicto, por el contrario, se revela cuando hay tendencias internas opuestas o en contradicción entre esos aspectos definidos, o bien existen obstáculos considerables que impiden realizarlos.

El Proyecto vital, si está basado en un autoconocimiento adecuado y revela la autenticidad personal, puede ser un Proyecto efectivo autorrealizador, que se fundamenta en una sólida autodeterminación personal y se construye sobre las siguientes premisas:

- Desarrollo de la imaginación y la anticipación de eventos y escenarios futuros.
- Representación clara de las metas y aspiraciones así como las motivaciones que las inspiran. Elaboración adecuada de los conflictos.
- Elaboración de estrategias de realización que promuevan su logro.
- Formación de una disposición a cumplir las tareas y planes. Tenacidad. Disposición al riesgo y al fracaso.

Todo ello requiere tomar en cuenta la experiencia, y autorregular, rectificar o modificar las metas, planes y acciones de acuerdo con las nuevas situaciones presentadas y los límites de las posibilidades propias.

La proyección personal y social constructiva y desarrolladora es la expresión del ser y hacer de un individuo armónico consigo mismo y con la sociedad, con una conciencia ética ciudadana para la responsabilidad, la libertad y la dignidad humana.

Los enfoques de personalidad y de Competencias humanas para el Desarrollo personal en los campos profesional y social.-

¿Cuál sería la importancia de considerar los enfoques de competencias desde una perspectiva de proyección de vida y desarrollo personal?

Una comprensión más completa de las relaciones entre estructuras directrices generales y los procesos y subestructuras para la acción-desempeño, como la que podría brindar un enfoque de competencias, daría cuenta de la integridad de los procesos intelectuales-cognitivos, motivacionales -afectivos, ejecutivos-autorreguladores que caracterizan cualquier acción humana.

La introducción de este enfoque holístico, que se contrapone a la habitual consideración fragmentaria de las áreas cognitivas y disposicionales, presenta una sincronía con las argumentaciones que estamos brindando a favor de la articulación y componentes del proyecto de vida como praxis social; esto es, en la integración de procesos cognitivos-disposicionales generales y la consistencia de orientación-acción en el propio desempeño en la actividad social.

Los enfoques de desarrollo por competencias prestan su atención a la totalidad del individuo humano y su desempeño efectivo, concebido como un proceso a lo largo de toda la vida, que es perfectible y reestructurable en varios momentos de la trayectoria vital, acorde con las transformaciones científico-técnicas y sociales que provocan nuevos requerimientos de abordaje de situaciones complejas.

Competencias humanas generales del desarrollo integral⁴ .-

a) Reflexivas-críticas-creativas:

(Constituyen procesos básicos en las situaciones de aprendizaje y vitales)

- Razonamiento
- Indagación-Problematización.
- Flexibilidad-Reestructuración.
- Generación-Transformación.
- Anticipación-Expansión.
- Evaluación-Toma de decisiones.
- Independencia-Autorregulación.

b) Interactivas:

(Conforman Valores humanos de disposición y comportamiento social)

- Comunicación e Interacción social humana cooperada.
- Relaciones estéticas. Sensibilidad en relación natural-social.
- Relación ética, cívica e histórica.

c) Autodirectivas: (Megacompetencias)

(Conforman estructuras, direcciones y contenidos generales de la persona y sus Proyectos de Vida)

- Autonomía. (Autoexpresión -Autenticidad-Autoestima) .
- Autodesarrollo- Proyección y Orientación de situaciones vitales.-

⁴ Entre otros trabajos, se han retomado significativamente, para conformar esta configuración de Competencias humanas generales: las 10 dimensiones de competencias humanas, las destrezas complejas de pensamiento y las dimensiones de pensamiento crítico, de A. Villarini, las definiciones de competencias transversales generales de A. Peso Paredes-citado-, la conceptualización de pensamiento de más alto orden , de L. Resnick, la conceptualización de creatividad de A. González, las HDCP, definidas por G. Fariñas y dimensiones de Autodirección y Proyecto de Vida de la persona, del autor.

(Trascendencia)-(Integración personal-social-universal)

Hemos agrupado las competencias generales en tres dimensiones principales, (reflexivo-creativas, interactivas y autodirectivas) atendiendo a su naturaleza y funciones y destacamos, sobre todo, el plano de expresión de la persona como totalidad, a partir de las competencias autodirectivas (D'Angelo O y otros ,2000).

En este sentido, el punto de partida de la construcción de las competencias humanas es tanto particular como general; es decir, se refieren al conjunto de procesos que ocurren de manera general, tanto en situaciones específicas del aprendizaje y solución de problemas específicos en que se involucran procesos de autoconocimiento, autoestima, etc., como a situaciones de relevancia y alcance mayor en la vida social y personal.

Es por eso que concedemos una especial importancia a las competencias autodirectivas, como megacompetencias asociadas a la formación de estructuras generales directrices de la persona, si bien a la conformación de la persona reflexivo-creativa y a las cualidades expresivas de los proyectos de vida contribuyen también las dimensiones de competencias reflexivo-creativas e interactivas para el manejo de las situaciones vitales concretas del individuo y, en este sentido, pueden ser modeladas en el nivel de enseñanza-aprendizaje de las actividades sociales.

De lo que se trata, a nuestro juicio, es de crear, la posibilidad de conformación de estructuras directivas generales de la persona, basadas en los procesos generales y los contenidos que las conforman (por ejemplo, Orientaciones vitales valorativas y de autodesarrollo), de manera que orienten las líneas temáticas de sus Proyectos de vida, en el campo profesional y en todos los campos de la vida. Pero esto requiere del dominio de competencias (capacidades, habilidades, conocimientos, disposiciones) para aplicar, de manera práctica esos procesos y contenidos generales de la persona a las situaciones vitales concretas.

Las competencias que hemos denominado Interactivas enfatizan de un lado, los procesos de construcción de la experiencia en interacción social cooperada, que se manifiestan en modos de hacer conjunto durante los aprendizajes y acciones reflexivas dialógicas y grupales que son enfatizadas por nuestro enfoque reflexivo y, de otro, la conformación de otro tipo de experiencia de relación que atañe al orden estético, de relación con el mundo y de orden ético, que comporta un carácter determinado del establecimiento de relaciones sociales vinculados con la naturaleza cívica, moral e histórica que conforman las posiciones de principio ante los acontecimientos vitales.

La orientación de la persona como actividad formativa del maestro y la escuela.-

Nuestro Programa de Desarrollo Integral enfatiza las áreas de **desarrollo personal, escolar, social, vocacional y profesional**, como temas cotidianos y transversales de trabajo sistemático del maestro-profesor y otros actores educativos.

El maestro, en su privilegiada relación cotidiana con los alumnos debe, entonces, **capacitarse para el manejo de las situaciones vitales** de éstos. **Se constituye en orientador por excelencia**, además de representar algunos contenidos de materias habituales y propias del nivel dado de enseñanza. La asunción del nuevo paradigma constituye, entonces, un proceso de avance para el logro del desarrollo integral de sus alumnos y la formación de sus proyectos de vida, que transcurren a través del propio cambio del proyecto de vida del maestro, de su ser y de su hacer cotidianos.

Temas como el ajuste personal, la proyección de metas y expectativas, la toma de decisiones y la vocación, la elección de carrera y de profesión, por ejemplo, serían enfocados de manera más profunda, si formamos a los maestros como orientadores.

Si, de un lado, tenemos la posibilidad de transformar al maestro o profesor en un formador integral que irrumpe positivamente en el ámbito de la orientación escolar,

profesional y personal, de otro deberíamos proyectar la función específica de orientación también en ese nuevo contexto, como asesoría y promoción del cambio educativo; para lo cual debe también dominar los métodos reflexivos-creativos del desarrollo del pensamiento, los valores, las capacidades humanas.

Eventualmente, con la práctica en los métodos reflexivo-creativos se liberan reservas de tiempo al maestro para coordinar el trabajo en equipos, y realizar temas transversales, orientar, asesorar y evaluar el proceso de aprendizaje y formación integral, tiempo que anteriormente empleaba en tediosas acciones de transmisión pasiva del conocimiento.

De esta manera, puede estar atento a la aplicación sistemática de instrumentos que le aporten información sobre el desempeño y el progreso o dificultades de los alumnos en áreas significativas; o sea, mayor tiempo para la tarea permanente de “evaluación formativa”, mediante las cuales es posible ajustar progresivamente la ayuda pedagógica a las características y necesidades de los alumnos, en base a las previas intenciones educativas (Gibau, R. Y Rodríguez, A., 1990, 59).

Aquí debemos retomar la importante concepción de la **función tutorial** del maestro, impulsada por la Reforma Educativa Española, a la que nos hemos referido en acápites anteriores en relación a la cuestión de la transversalidad de los valores.

Según F. González Lucini (1996, pag.19) algunas de las importantes funciones de la acción tutorial del maestro serían :

- Favorecer elementos globalizadores y personalizadores de la educación, conducentes al proceso de desarrollo personal.
- Potenciar la dimensión moral y cívica de la educación, el desarrollo de valores, actitudes y comportamientos morales positivos.
- Facilitar la integración de los alumnos en su grupo y en el conjunto de la vida escolar.

La tutoría es considerada como una función educativa (J. Rué, 1994) que abarca las dimensiones: informativa, orientativa, de diagnóstico, de acción preventiva, de recuperación, de apoyo, etc.

Como puede apreciarse, la acción tutorial exige del maestro el cumplimiento amplio de su función educativa, proyectada hacia el desarrollo integral de la persona y el grupo.

Es claro que ello requiere de una formación mucho más amplia y especializada del maestro que la actual.

El trabajo formativo integral es una tarea también colectiva, en la que tutores y orientadores integrarían, globalizarían y coordinarían la tarea de orientación que todos los profesores han de realizar colectivamente (Gibau, R. Y Rodríguez, A., 1990, 58).

Esto responde a la concepción de la función tutorial considerada como la acción que ejerce todo el equipo pedagógico del centro desde sus diferentes funciones y roles profesionales (J. Rué, 1994).

En este sentido coincidimos con el autor, que propone una “estrategia tutorial” como articulación del conjunto de actuaciones centradas en el apoyo y orientación académica y personal del alumnado, dándose primacía, por tanto, a: la acción concertada del equipo, la consideración de todo el recorrido formativo del alumnado, la potenciación de la acción reguladora y preventiva más que recuperadora, la relación entre los sujetos y el contexto curricular, organizativo y metodológico que se les ofrece.

P. SchÖn (1992), al efecto, ha destacado características y funciones del maestro como profesional reflexivo: investigador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuestionador de sus propias concepciones que contrasta con su propia práctica, la experiencia pedagógica acumulada y las aportaciones de las disciplinas científicas y las ciencias de la educación.

El ejercicio de la función tutorial requiere de esta formación crítico reflexiva del maestro en todos los ámbitos de su acción social.

El conocimiento profesional deseable para los profesores es el resultado de una construcción progresiva, de carácter individual y colectivo, que se caracteriza por la investigación como vía de acercamiento reflexivo y abierto a la realidad para reconceptualizarla y, en su caso, cambiarla. (Carr, W. y Kemmis, S., citados).

En la dirección señalada de la acción tutorial colectiva J. Rué, (citado) destaca que ésta puede dirigirse al grupo de clase, pero también debe ser orientada a los profesores, a la escuela y a la comunidad. Como ámbito de acción coordinada puede circunscribirse al interior del centro escolar, pero también proyectarse hacia el entorno y sus recursos, coordinarse con agentes educativos externos (padres, asistentes sociales, etc.), orientarse al análisis del contexto curricular, organizativo y metodológico en el que se realiza la actividad escolar.

El dominio por los maestros de las estrategias reflexivo-creativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje propicia la creación de una cultura de diálogo razonable y el dominio de métodos reflexivos que pueden ser transferidos, con éxito, al campo de la gestión escolar.

La configuración real de esa comunidad educativa, como conjunto de comunidades reflexivas estructuradas en la institución, supone intereses comunes, propósitos y disposición al logro de sus intereses, extendidos del espacio de la enseñanza-aprendizaje del aula al campo más vasto de la institución escolar y la comunidad.

El proceso de cambio hacia una cultura educativa reflexivo-creativa, por tanto democrática en su más alta expresión, involucra a todos los componentes humanos del sistema, a condición de transformar la esencia misma de sus actividades.

La creación de dispositivos de acción interdisciplinaria y de interacción e investigación maestros-alumnos-sociedad, podrían propiciar una institución escolar más democrática, más pro-social, transformadora y llena de significado vital, capaz de promover la construcción de proyectos de vida para la felicidad personal y la aportación social.

Bibliografía.-

Abuljanova-Slavskaia, K.A. (1988)- La correlación entre lo individual y lo social. En: "Problemas teóricos de la psicología de la personalidad". Ed. Orbe, La Habana.

Allport, G. W. (1965)- La personalidad. Su configuración y desarrollo. Ed. Revolucionaria, La Habana.

Amabile, T. M.- Social Psychology of creativity, a componential conceptualization. Journal of Personal and Social Psychology, No. 45, 1983, pág. 353-377.

Ausubel, D. P. (1976)- Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas México.

Barron, Frank. (1969.- Creative person and creative process, Holt, Rinehart and Winston, N.York.

Betancourt, H.: "Teoría de atribución y motivación humana: aplicaciones y proyecciones". Rev. De Psicología General y Aplicada, Vol. 39 (4), España,1984.

Betts, G. T. (1991) - The Autonomous Learner Model for the Gifted and Talented. En N. Colangelo y G. Davis (Eds.): Handbook of Gifted Education. Allyn & Bacon, Massachusetts.

Borkowski, J; M, Carr y M, Pressley. (1987) Spontaneous Strategy Use: Perspectives from Metacognitive Theory. Intelligence, 11, 61-75.

Bozhovich, L. I (1976).- La personalidad y su formación en la edad infantil. Edit. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

Bozhovich, L. I (1976).- Estudio de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.

Bower, G y E, Hilgard (1997).-Teorías del aprendizaje. Trillas (quinta reimpression), México.

Brown, A. L. (1978)- "Knowing When, Where, and How to Remember. A Problem of Metacognition". In R. Glaser. Advances in Instruccion Psychology (vol 1). Lawrence Erlbaum, New Jersey..

Braga, Gloria y César Cascante: " Stephen Kemmis. La unión entre teoría y práctica". Cuadernos de Pedagogía 209 diciembre 1992

Bruner, J. S .- (1956) A study of Thinking. J Wiley, New York.

----- (1976) Hacia una teoría de la instrucción. Ed. Litográfica Azteca S. A, México..

----- .1991 Actos de significado. Más allá de la Revolución Cognitiva. Alianza Editorial, Madrid.

Bruner, J ; R. Olver y P. Greenfield . 1966-Studies in Cognitive Growth. John Wiley and Sons, New York.

Bruner, J y H. Haste .- 1990 La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño. Ediciones Paidós. Barcelona..

Carr, W.: 1993 Calidad de la enseñanza e investigación-acción, Sevilla: Díada.

Carr, W. y Kemmis, S.- 1988 Teoría crítica de la enseñanza. Ed. Martínez Roca, Barcelona, España.

Casares, D. y Siliceo, A.- 1990. Planeación de vida y carrera. Edit. Limusa, México,

Coll, C. 1996-Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Paidós, Barcelona..

Coll, C y E, Martí. 1993 -"Aprendizaje y desarrollo": La concepción genético - cognitiva del aprendizaje". En Coll, C; J, Palacios, y A, Marchesi (Eds): Desarrollo psicológico y educación. Volumen 2. Psicología de la educación. Alianza Editorial S. A, Madrid..

Coll, C. , J. Palacios y A. Marchesi (Comp.) 1990: "Desarrollo psicológico y educación". Cap. 11: Motivación y aprendizaje escolar. En: Desarrollo Psicológico y educación. Alianza Editorial, Madrid,

Csikszentmihalyi M.- 1990 The domain of creativity. En: Theories of creativity. (Runco and Albert. Comps. Edit. Sage Publications Inc. California,.

D'Angelo, O. 1982- Las tendencias orientadoras de la personalidad y los Proyectos de Vida futura del individuo. En: Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad. Edit. Pueblo Educación. La Habana,.

----- 1989. Descubrir, Proyectar tu propia vida. Provida, La Habana, Cuba,

-----1994. Modelo integrativo de los proyectos de vida. Provida. La Habana,

----- .1993 PROVIDA. Autorrealización de la personalidad. Edit. Academia, La Habana, Cuba.

-----1996 El desarrollo personal y su dimensión ética. Fundamentos y programas de educación renovadoras. PRYCREA III. , La Habana.

----- 1998 Desarrollo Integral de los Proyectos de Vida en la Institución Educativa. La Habana,

-----2001 Sentido de Vida, Sociedad y Proyecto de Vida, En Problemas de la Ética, en prensa,

D'Angelo O. y otros.- 2000. Marco conceptual del Desarrollo profesional Creador. Inédito. CIPS, La Habana,

Fariñas, G .- 1998. Maestro. Una estrategia para la enseñanza. Editorial Academia, La Habana.

Flavell, J. H. -.1984. El desarrollo cognitivo. Libros Visor, Madrid

-Freire, Paulo.- , 1982 **La educación como práctica de la libertad**. Ed. Siglo XXI, México.

-Freire, Paulo.- 1985 **Pedagogía del oprimido**. Ed. Siglo XXI, ,México.

Galperin P, Ya.- 1965 Resultados fundamentales de las investigaciones sobre la formación de las acciones mentales y los conceptos. Ed. M. G. Y., Moscú..

García, I. -1997 “El diálogo reflexivo. Su papel en el aprendizaje creativo y en el desarrollo afectivo - motivacional de los escolares”. Ponencia al VI Taller Internacional “Hacia la educación del siglo XXI”, La Habana..

----- 1998 “Autorregulación en la edad escolar. aproximaciones teóricas” Tesis Maestría[inédito], CIPS, La Habana..

-----1995. Inteligências Múltiplas. A Teoria na Prática. Artes Médicas, Porto Alegre.

García Hoz, Victor.-1985.- Educación personalizada. Edit. Rialp, Madrid.

Gibau Vila, Rosa Ma. Y Rodríguez G., Angeles.- 1990. Evaluación tutorial y orientación. Rev. Cuadernos de Pedagogía No.183, julio-agosto,. Madrid, España.

González Lucini, Fernando y otros.- 1996. Aprender a vivir. Propuesta Didáctica. Edit. Grupo Anaya, S. A., Madrid, España.

González Valdés, América: 1984."Estudio del proceso de realización de metas y fines en la actividad motivada". (impresión ligera). CIPS,

----- 1985 "Las motivaciones sociales y el rendimiento de los innovadores. Influencia sobre el proceso motivacional y la autovaloración de la personalidad". Resultado científico CIPS(impresión ligera).

-----1990 Cómo propiciar la creatividad. Ed. Ciencias Sociales, La Habana,.

-----1994 b. PRYCREA. Pensamiento reflexivo y creatividad. Editorial Academia. La Habana.

-----1994a PRYCREA. Desarrollo multilateral del potencial creador. Edit.Academia. La Habana.

----- 1996 Desarrollo de la creatividad, el pensamiento y el aprendizaje a través de la ciencia ficción. “Creando un planeta misterioso”. Encargado por el

Instituto de la Educación de la UNESCO. Hamburgo. Alemania. (PRYCREA) La Habana.

-----1996a. Innovación y Creatividad.- Ponencia en foro de Innovación y Calidad de la Educación, previo a Cumbre CYTED-

-----1998. -Los métodos indagatorios del Programa PRYCREA para el desarrollo de la persona reflexiva y creativa. [inédito] CIPS, La Habana.

-----1999. Problemas y Creatividad.- PRYCREA, La Habana,

González, América; D'Angelo, O. y otros.- 1995. Creatividad, Pensamiento y Motivación. PRYCREA. La Habana,

González, Fernando. -1985 Psicología de la personalidad. Edit. Pueblo y Educación, La Habana.

-----1995 Comunicación, personalidad y desarrollo. Edit. Pueblo y Educación, La Habana.

Gordillo, A. V., Ma. V.1994.- La orientación en el proceso educativo. Pamplona. Ed. Univ. Navarra. España

Guash, Julia.- 2000 Formación por Competencias y el profesional reflexivo, Tesis de Maestría-inédito-.

Hackers, W. 1987 "Regulación cognoscitiva de las actividades de trabajo". En: Psicología en el socialismo. Posiciones teóricas, resultados y problemas de las investigaciones psicológicas. Colectivo de autores. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana,

Kamii, Constance.-- 1991, Toward autonomy. The importance of critical thinking and choice making. School Psychology Review, No. 3, pág. 382-388, Vol.20.

Klix, F. -1983. "Investigación del talento. ¿Un nuevo camino en el diagnóstico de la inteligencia?". Ponencia al plenario en al apertura del VI Congreso de la Sociedad de Psicología de la RDA. Berlín.

Konopkin, O. A. 1987 "Acerca de la estructura funcional del proceso de autorregulación". En: Psicología en el socialismo. Posiciones teóricas, resultados y problemas de las investigaciones psicológicas. Colectivo de autores. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana,.

Kossakowski, A. 1987 "Acerca del papel de la actividad de orientación para la acción independiente". En. Psicología en el Socialismo. Editorial Ciencias Sociales, La Habana,.

Labarrere, A. F 1994.-Pensamiento. Análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos. Angeles Editores, México.

-----:1995 "Autorregulación de la conducta y la personalidad". En: Adolescente cubano. Una aproximación al estudio de su personalidad. Colectivo de autores. Editorial Pueblo y Educación, P. 30-37.

-----1996. "Inteligencia y creatividad en la escuela". En Revista Educación No 88, pp. 20 -25.

----- 1997. Interacción en ZDP: Qué para bien y qué para mal. Ponencia presentada a Pedagogía '97, La Habana.

----- 1998. Lev Semionovitch Vygotski y la investigación educativa. Curso pre - reunión II Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación, La Habana.

Labarrere, G y G. E. Valdivia. 1988 -Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Leontiev, A. N. 1981.-Actividad, conciencia, personalidad. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Lipman, M. 1989.-En busca del sentido. Manual para acompañar a Pixie. Ediciones de la Torre. Madrid.

Lipman, Mathew.- 1991 Thinking in education. (manuscrito en prensa), N.J.E.U

Lipman, M. y otros.- 1992. La Filosofía en el aula. De. La Torre, Madrid,

López Pérez, Ricardo.- 1999. Prontuario de la Creatividad.-Bravo y Allende, Editores, Stgo.Chile,

Maslow, A.-- 1979. El hombre autorrealizado. Ed. Paidós, Barcelona,

McCombs, B. 1986.-The Role of the Self-System in Self-Regulated Learning. Contemporary Educational Psychology, 11, 314-332.

Marx, C. 1961Manuscritos económico-filosóficos de 1844. En: "Escritos económicos varios". Ed. Grijalbo, México, , p.116.

Marx, C. 1965 El Capital. Tomo I. Edit. Venceremos, La Habana, , p. 140.

Morin, E. .- 1984 Ciencia con conciencia. Editorial Anthropos. Barcelona..

-----1990. Introducción al pensamiento complejo. Gedisa, Barcelona.

Nickerson R.S. Perkins D.- 1990. Enseñar a pensar, Paidós,

-Nuttin, J.- 1975 La Estructura de la personalidad. Ed. Kapelusz, Buenos Aires,. En: González Serra, Diego. "La teoría de Nuttin sobre la personalidad y la motivación". Ed. Revolución, La Habana.

Nuttin,J.- 1967.La motivation humaine.- Bélgica,

Obujowsky, K. 1976.- La autonomía individual y la personalidad. Rev. Dialectics and Humanism. No. 1. Varsovia,

Ovejero, A.: 1990. "Atribución causal y motivación. Implicaciones para la conducta escolar" Capítulo 5. Editorial Herder, España,

Pantoja Vargas, L. 1989. "La autorregulación científica de la conducta: Teoría y técnicas aplicadas a la terapia y educación". Segunda Edición. Universidad de Deusto, Bilbao,

Paul, Richard.- 1990. Critical Thinking. Sonoma State. Univ. Press. California, E. U..

Peralbo, M.; José Ma. Sánchez y Miguel A. Simón. 1986 "Motivación y aprendizaje escolar: Una aproximación desde la teoría de la autoeficacia". Rev. Infancia y Aprendizaje, , p. 37-45.

Piaget J.-La construcción de lo real en el niño. Ed. Revolucionaria, 1979, La Habana, Cuba.

Resnick L.- 1994b citada en Glez. América-El pensamiento reflexivo y la creatividad.-

Resnik, L y L, Klopfer. (1996): Currículum y Cognición. Aique, Buenos Aires.

Riviere, Pichón.- Psicología social. Buenos Aires, Argentina, s/f..

Rogers, C. y Kingett, M. 1967- Psicoterapia y relaciones humanas. Edit. Alfaguara. Madrid, , Tomo I.

Rogers, C.- 1982 Libertad y creatividad en la educación. Ed. Paidós, Barcelona,

Roure Oriol, Nuria: 1993 "Aprender a Emprender". Cuadernos de Pedagogía No. 217, septiembre.

Roig Ibáñez, J. 1982.- Fundamentos de la orientación escolar y profesional. Edit. Anaya. Madrid.

Rué J.-1994. Algunos interrogantes. Revista Cuadernos Pedagógicos, No. 231, Dic., Madrid, España

Sanmartí, N. y Jaime J. 1995. "Autorregulación de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos". Rev. Alambique, No. 4, España, abril,

Schipani, Daniel S.- Pensamiento, sociedad y liberación. Rev. Creemos No.1 -Abril/94 pág. 18-22. San Juan, P. Rico.

SchÖn, P.- citado en Porlan, R. y otros 1992.- Una propuesta de desarrollo profesional. Revista Cuadernos Pedagógicos No. 209, Dic., Madrid, España.

Schön, D.A. : 1992 "El práctico reflexivo. Cómo piensan los profesionales en la acción, Barcelona: Paidós/MEC.

Saltalamacchia, Homero. 1992. -Historia de Vida. Ed. CIJUP, Puerto Rico,

Seve, Lucien, 1975.- Marxismo y teoría de la personalidad, Amorrortu, Buenos Aires.

Schoenfeld, A. H. . 1996 -"La enseñanza del pensamiento matemático y la resolución de problemas". En: Resnik, L y L. Klopfer: Currículum y Cognición. Aique, Buenos Aires..

Scribner, S. -1986. "Thinking in action: Some characteristics of practical thought". In R. Sternberg y R. K. Wagner (Eds) Practical intelligence. Nature and origins of competence in the everyday world. Cambridge University Press, New York.

Shorojova, E. V 1980.-- Aspecto psicológico del problema de la personalidad. En: "Problemas teóricos de la psicología de la personalidad". Ed. Orbe, La Habana,

Sternberg, R. y Lubart, Todd.- 1991. An investment theory of creativity and development. Revista Human Development. No. 34, pág. 1-131,

Sullivan Thomas J.- Applied Sociology.- 1992 Research and critical thinking. MacMillan Publ. Co. New York,

Valdivia, G., 1987. Teoría de la Educación. Edit. Pueblo y Educación. La Habana.

Valera, O.- 1991. Estudio de las habilidades de planificación en el contexto de la conducta propósitiva. Rev. Cubana de Psicología, Vol. 8, No. 1, La Habana,

Van der Verlee Williams, Linda.- 1986. Pensar con todo el cerebro.- Edit. Roca, Barcelona.

Villarini, A. y otros.- 1992 Principios para la integración del currículo. Edit. Dpto. de Educación ELA. Pto. Rico,

Villarini, Angel.- 1996. Manual para la elaboración del currículo orientado al desarrollo humano integral. Bib. Del Pensamiento Crítico. OFDP, Puerto Rico,

Villarini A.- 2000 Desarrollo de la sensibilidad estética.-Rev. Crecemos, Año5 No.1, Puerto Rico,

Villarini A.-2000, -El currículo orientado al desarrollo humano integral y al aprendizaje auténtico. Ed. OFDP, Puerto Rico.

Villarini A.-2001.- Teoría y práctica del pensamiento sistemático y crítico.- Ed. OFDP, Puerto Rico

Vigotsky, L. S. -1982. Pensamiento y Lenguaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

----- 1987.Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.
Editorial Científico Técnica. La Habana.

Wertsch, J. W .- 1995. Vygotsky y la formación social de la mente. Paidós, Barcelona.

Zimmerman, B. J.- 1986. Becoming a Self-Regulated Learner: Which Are the Key
Subprocesses?. Contemporary Educational Psychology, 11, 307-313 .