

*Rubén García Cruz,
Norma Angélica Ortega Andrade,
Jorge Gonzalo Escobar Torres,
Juan Patricio Martínez Martínez
y Mucio Alejandro Romero Ramírez*

LA EDUCACIÓN DE LA PERSONALIDAD Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA VIDA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Los diferentes teóricos y teorías de la personalidad, dentro de sus propuestas, han tratado de profundizar en la forma que los contenidos del aprendizaje adquieren alta significatividad para elementos estructurales y funcionales de la misma y su efecto en la regulación del comportamiento. Una de las preocupaciones más congruentes asociadas a estas teorías psicológicas la constituyen posiciones cognitivas que tratan de insertar, en el mundo psíquico, el desarrollo de habilidades como elementos configurativos que, con estructura y función propia, interactúan en forma sistémica, sistemática y procesual en la personalidad como sistema abierto para solucionar a las diferentes problemáticas de la vida.

Otro cuestionamiento lo constituye la forma en que el sujeto que aprende recibe la información o contenido de aprendizaje y lo convierte en contenido psicológico que incorpora, o personaliza, a los elementos estructurales de la personalidad y cómo un mismo contenido psicológico lo puede utilizar comprometido en un sistema de acciones y operaciones para enfrentar y dar solución a diferentes problemas de la vida. Al respecto Rives y Sánchez, citados por González (1989), afirman que toda teoría de la personalidad debe ajustarse al carácter individual del sujeto, las circunstancias singu-

lares y cotidianas que conforman la dimensión psicológica de la vida social. De forma general, se ha superado la tendencia a ver la personalidad como un momento interno isomorfo, potenciada desde lo inconsciente y el consciente sometido al control del primero.

La comprensión de su desarrollo debe estar asociada a categorías como lo externo y lo interno, lo extrapsíquico y lo intrapsíquico, y las situaciones sociales desarrolladoras deben ser comprendidas no sólo desde un mundo feliz y ajustado, también desde la potencialidad que se genera al enfrentar situaciones adversas y la zona de desarrollo próximo, asociadas a las diferentes formas de actividad mediadas por el contexto sociocultural. Al respecto Abuljánova (1973), en su texto *Personalidad y Actividad*, propone que para poder comprender, estudiar y analizar la personalidad no debe aislarse de las diferentes formas de actividad, entendida ésta como las múltiples y complejas relaciones que establece el sujeto que aprende, expresadas en sus diferentes formas de relación y realización ya sea con objetos u otros sujetos. Esta propuesta nos induce al hecho de que para comprender el proceso de educación y desarrollo de las habilidades para la vida (HpV), no nos podemos alejar de la comprensión de la personalidad utilizando los recursos explicativos de uno de los principios que fundamentan a la psicología como ciencia, el de conciencia actividad por el papel potencializador que tienen ambas categorías en el desarrollo de dichas habilidades.

Lo cognitivo constituye una perspectiva interesante para comprender las bases psicológicas de las HpV y así estudiar la personalidad del escolar en su carácter dinámico, dialéctico, objetivo y subjetivo. Debemos tener en cuenta el papel interactivo de este sujeto que aprende a través de su vida personal construida en un tiempo donde han evolucionado sus formaciones psicológicas superiores mediadas por una cultura (familiar, escolar y comunitaria). Estos contextos de interacción son generadores de necesidades que estructuran y jerarquizan los motivos, dando así sentido y dirección a la regulación del comportamiento en las diferentes situaciones.

González (1989), retomando las aportaciones de Rives y Sánchez, enfatiza los aspectos funcionales del comportamiento y aclara que un mismo contenido tiene expresiones funcionales diferentes en cada sujeto, explica cómo, a través de una situación de riesgo, por ejemplo, encontramos diferencias sistemáticas en todos y cada uno de los individuos, diferencias en la forma que su conducta se vincula con diferentes parámetros de situación a los que cada uno se enfrenta y las respuestas que se dan. Este planteamiento nos induce a pensar que el explicar la construcción de las HpV articuladas al desarrollo de la personalidad desde enfoques deterministas y universales perdería la riqueza de lo individual, lo procesal y lo dinámico, pues la solución a cualquier problema concreto resultante, no sólo pone al sujeto frente a nuevos problemas sino problemas más complicados cuya resolución refuerza su potencialidad y genera gran satisfacción personal, aumentando así su autoestima, al crear disposiciones con contenidos altamente significativos para solucionar a nuevas situaciones donde se involucran contenidos de la his-

toria personal y proyecciones futuras del sujeto. Por esta razón, el potencial del sujeto aumenta experimentando sentimientos de autorrealización personal.

En este contexto, retomamos los fundamentos expresados por Leontiev (1981) en su teoría de la actividad, cuando enfatiza que el sujeto expresa activamente su personalidad ante contradicciones y situaciones cambiantes, tomando decisiones y configurando proyectos sobre la base de su personalidad.

Ante la formación de las HpV debe ser un sujeto consciente de su actividad, de sus acciones internas específicas, en particular de las ganancias obtenidas de la reflexión metacognitiva sobre la elaboración de sus motivaciones durante y posterior a la solución de un problema de su realidad sociocultural. Es un sujeto constructor de metas y programas de acción, que estructura cognitivamente su campo y evalúa su cumplimiento con criterio de flexibilidad. Con los recursos cognitivos, mediatiza cada una de las acciones conscientes e inconscientes para enfrentar su realidad. A medida que las HpV se convierten en recursos metacognitivos para la actividad, la capacidad de enfrentar la adversidad recobrará mejores resultados. González (1989) afirma que la personalidad, como integración psicológica individual, no anula ni sustituye reflexiones, valoraciones, decisiones y comportamientos que el sujeto activamente debe asumir ante las múltiples exigencias externas. El hombre como sujeto activo de su regulación se apoya en la personalidad para ejercer dicha regulación, pues se ha venido planteando que las HpV constituyen configuraciones psicológicas en su estructura sistémica donde, en la acción individual, se utilizan estos recursos psicológicos para favorecer la transformación de la personalidad y de comportamientos concretos. Este sujeto individual, portador en cierto nivel de desarrollo de estas HpV, interactúa con su realidad mediatizándola a través de estas configuraciones psicológicas, utilizando el contenido de las mismas con un grupo de operaciones y acciones que se vinculan externamente con su propia actividad.

LA EDUCACIÓN DE LA PERSONALIDAD Y EL CRECIMIENTO PERSONAL EN EL ESTUDIANTE DE LA ESCUELA MEDIA

En el presente estudio, se hace necesario reflexionar sobre el concepto de *personalidad en desarrollo*. Nos apoyamos, en un primer momento, en las aportaciones de Vigotsky (1987), cuando enfatiza la importancia de estudiar la personalidad en su integración con su contexto sociocultural mediante categorías altamente significativas que favorecen a la construcción dialéctica y dinámica de las mismas: tiempo, historia, situaciones sociales desarrolladoras. Su propuesta no periodiza la expresión de ciertas manifestaciones psíquicas en momentos concretos, sino que lo atribuye a un proceso de mediación entre externo e interno. Dada la dificultad de abordar este estudio por su extrema complejidad, se hace necesario ir a la búsqueda de unidades complejas de análisis que permitan estudiar en profundidad este fenómeno, buscando la interacción dialéctica del todo en

sus partes, a partir de unidades más pequeñas y asequibles a la aprehensión, por parte del investigador, que reflejaran la esencia del todo. Esta profundización requiere, entre otras cosas, buscar aquellos elementos o componentes estructurales y funcionales de la personalidad que, conteniendo en sí mismos las cualidades y funciones de este sistema complejo, permitan su abordaje metodológico por parte del profesorado sin las dificultades de tratar todo el fenómeno estudiado.

En este contexto reflexivo, compartimos la concepción enjuiciada por González Rey, cuando plantea que la personalidad es la organización sistémica, viva y relativamente estable de las distintas formaciones psicológicas, sistemas de éstas e integraciones funcionales de sus contenidos que participan activamente en las funciones reguladoras y autorreguladoras del comportamiento, siendo el sujeto quien ejerce éstas (González, 2003). Todo ello nos indica el carácter dinámico de la organización personal y señala la integración de las formaciones psicológicas en distintos sistemas, diferenciándose adecuadamente esta configuración subjetiva y a la vez objetiva en cada sujeto. En este caso, se entiende por configuración: la integración de múltiples elementos dinámicos en torno a un sentido psicológico específico, por lo que se puede incluir una configuración dentro de otra no como elementos diferentes que se integran, sino como parte de un nuevo nivel cualitativo de organización psíquica (González, 2003). Por ello, toda configuración subjetiva responde tanto a determinantes intrapsíquicos como a la actividad del sujeto, interactiva y pensante (González, 2003). Bajo estos supuestos, se infiere que no todo contenido psicológico es de la personalidad, sino sólo aquellos que se vinculan con un sentido personal, que les brinda un significado especial para el sujeto, por lo que se expresan en la interacción de éste con lo que le rodea y la manera en que se manifiesta su regulación y autorregulación. Tampoco pueden verse estos contenidos en forma aislada pues, en su interacción configuracional, forman un sistema donde el todo no puede ser comprendido desde la simple suma de sus partes, pues el sistema trasciende a éstas en una expresión cualitativamente superior.

De manera coherente, otra aportación relevante en el contexto del presente estudio está relacionado con que los mismos contenidos pueden y de hecho se integran de distinto modo en configuraciones distintas dentro del sujeto, o sujetos diferentes, que expresa el carácter dinámico del sistema, lo que el autor reafirma cuando expresa: elementos similares pueden expresar sentidos psicológicos distintos en configuraciones diferentes (González, 2003).

La concepción de la personalidad como sistema configuracional de contenidos y funciones psicológicas entronca, en opinión de los autores del presente trabajo, con una línea de pensamiento en la Psicología Histórico-Cultural que se inicia desde Vigotsky, en que se enfatiza el carácter integral y sistémico de sus contenidos y cómo éstos se estructuran, de modo particular, en cada sujeto concreto.

En la esencia de lo planteado por diferentes autores del enfoque Histórico-Cultural (Bratus, 1992; Brushinski, 1980; Domínguez, 1988, 1990, 1992; Emerson, 2005; Fariñas

y Pérez, 1990, 2000; González, 1989, 1995, 2003; Pérez, 2000; Pérez, 2003; Shorojova, 1980), se encuentra la idea del carácter específico que adquiere la personalidad en cada sujeto, a partir de su estructuración en un sistema único e irrepetible, lo que, de una u otra manera, implica una forma particular de hacer funcionar los contenidos psicológicos que se configuran y organizan en dicho sistema.

Por ello es importante que todo docente interiorice que la personalidad del educando sufre un proceso de cambios y transformaciones, no permanece estática, se desarrolla en una historia y tiempo personal. No se puede comprender cómo es el individuo si no se aborda el estudio del desarrollo de su personalidad, que nos fundamenta Vigotsky (1987) cuando expresó: "La historia del desarrollo cultural del niño nos conduce a la historia del desarrollo de la personalidad, fundamentos que revelan el papel de las instituciones educativas en potenciar el desarrollo de la personalidad de los educandos en función de hacerlos hombres de su tiempo y para su tiempo, reconociendo el papel de ambas categorías en las formaciones psicológicas superiores y la forma en que en cierto modo han enfrentado su vida, su desarrollo personal en situaciones sociales desarrolladoras, adversas o no adversas, para comprender la esencia de sus niveles de desarrollo de la personalidad asociadas a construcción y maduración de las HpV".

Al hablar del desarrollo de la personalidad en este trabajo, se está haciendo referencia al proceso a través del que se producen cambios cualitativamente superiores expresados a través de transformaciones en alguno de sus elementos o todo el sistema de expresión del desarrollo personal. Estas transformaciones aparecen cuando, de una u otra manera, se forman nuevos elementos, adquieren características cualitativamente nuevas, o se reestructuran en nuevas configuraciones. En este sentido, González (2003) expresa que implica la formación de nuevos elementos y configuraciones, en necesarias interrelaciones, entre las que cobra sentido psicológico todo elemento que afecta al sujeto en cualquiera de los momentos particulares cuando se manifiesta.

Estos cambios o transformaciones no siempre implican que se produzcan en un sentido socialmente aceptado –aun cuando el uso cotidiano del término ha connotado una orientación positiva de dichos cambios–, como ejemplifica González cuando expresa que el desarrollo constituye un proceso permanente de aparición de nuevas necesidades y/o un perfeccionamiento cualitativo de las ya existentes, que sistemáticamente se integran en formaciones configuracionales motivadas de la personalidad, por lo que estas alteraciones o cambios a menudo implican cambios en la estructura de la personalidad, que pueden resultar un progreso o regresión en la vida, según palabras de Allport (1978). Por lo que el sentido de estas expresiones implica que el desarrollo de la personalidad no tiene que manifestarse solamente en un sentido positivo desde el punto de vista de lo esperado socialmente, antes al contrario, de hecho pueden manifestarse cambios en la personalidad de un sujeto que cumplan con los requisitos expresados por los autores antes citados y, sin embargo, no ser lo que socialmente se espera de él en el proceso de su desarrollo; por lo que se considera que ver el desarrollo de la personalidad

sólo como algo positivo constituye un reduccionismo, lo cual lleva a que, al valorar las manifestaciones de aquellos sujetos que no responden a exigencias y expectativas sociales, surja la pregunta: ¿ha habido un desarrollo de la personalidad en estos individuos? Que se hace difícil de responder si se entiende al desarrollo sólo como lo positivo que ocurre en las transformaciones referentes que deben dominarse por los docentes en el contexto de su práctica pedagógica.

En este sentido, consideramos que en el marco del presente estudio no puede olvidarse la relación del sujeto, como personalidad, con las exigencias sociales y su lugar en el sistema de relaciones sociales, lo que llama la atención acerca de la necesidad de tener en cuenta aspectos externos a la hora de establecer los parámetros para valorar qué es una personalidad desarrollada, lo cual fundamenta D'Angelo (2006) cuando se refiere a la concepción de la personalidad como un complejo de formaciones estructuradas dirigido a un objetivo, y precisa: este propósito general, atribuido al sistema, no se manifiesta de manera abstracta, sino que adquiere una forma concreta de acuerdo con el lugar que ocupa el individuo en la estructura social y su toma de posición respecto a los procesos sociales en que él participa, lo cual se expresa en una representación clara del papel que desempeña como individuo en dicha estructura social.

Desde estos presupuestos teóricos, se manifiesta la importancia de considerar que al sujeto no podemos estudiarlo fuera del sistema de relaciones sociales en que está inmerso, ni fuera de las exigencias que se derivan de ese sistema, aun cuando, dado su carácter activo, existan determinantes internas en la expresión del desarrollo de su personalidad, lo que indica la necesidad de enfocar dialécticamente esta relación entre lo interno y lo externo a la hora de definir cuánto se ha alcanzado en el desarrollo de la personalidad. Por otro lado, aun considerando el desarrollo de la personalidad solamente en el sentido positivo, deseado socialmente, dada su complejidad, en el proceso de enseñanza-aprendizaje a veces se dificulta valorar hasta qué punto los cambios observados sólo afectan a algunos elementos o a toda la personalidad como integridad, pues esto requeriría estudiar todos sus elementos y su interacción con el sistema, lo cual sería excesivamente complejo para el docente de la escuela Media, a pesar de que su labor pedagógica lleva implícita la educación de la personalidad de los adolescentes en el contexto del proceso formativo.

EL CRECIMIENTO PERSONAL EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN DE LA PERSONALIDAD Y EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES PARA LA VIDA

El término *crecimiento personal* se propone en este contexto, precisamente, como una unidad de análisis para designar aquellos cambios que se producen en la personalidad de los estudiantes, unidad que, por el nivel de complejidad que requiere su análisis, facilita la valoración de los cambios observados en los estudiantes, pues constituye un modelo que refleja, de modo más sencillo, los cambios propios del desarrollo que se producen

en la personalidad de los estudiantes, lo que puede utilizarse por los profesores en el contexto de su práctica pedagógica en las aulas.

Bajo estos supuestos teóricos, se define el *crecimiento personal* en un sujeto como el proceso de cambio y transformación que se produce en los contenidos y funciones psicológicos de su personalidad, que permite un nivel superior de regulación y autorregulación comportamental e implica, a partir de las exigencias de la sociedad, una mejor relación con su medio, las otras personas y consigo mismo.

Cuando se habla del proceso de cambio y transformación de los contenidos y funciones psicológicas de la personalidad, se hace referencia al enriquecimiento o "complejización" que se produce en dichos contenidos y funciones o en la aparición de otros nuevos que no existían antes. No puede concebirse que haya crecimiento personal en un sujeto si no se produce, en algunos o la mayoría de los contenidos psicológicos de su personalidad, algún tipo de cambio en el sentido de que se logre un enriquecimiento, o sea, la aparición de nuevas particularidades o características; una complejización, lo que quiere decir que adquieran un nivel superior de integración de sus elementos en su estructuración interna o la estructura externa que se configura con otros contenidos. También, aun cuando no se produzca un cambio en los contenidos, se habla de crecimiento personal cuando las transformaciones se producen en el modo en que funcionan esos contenidos en el comportamiento del sujeto.

Se expresa que existe un nivel superior de regulación y autorregulación del comportamiento cuando estas transformaciones dan como resultado no sólo que el individuo regule su conducta a partir de requerimientos y exigencias de los que le rodean, también cuando alcanza un nivel superior de autonomía, independencia y autodeterminación, que le permite proyectarse a partir de sus determinantes internos, convirtiéndose en un ente activo y no meramente reactivo, ello implica que aumenta la posibilidad de establecer una relación activa con el medio, en correspondencia con las exigencias que la sociedad le plantea, pero, al mismo tiempo, siendo más autodeterminado, más consciente de sus posibilidades y limitaciones, lo que implica que cambie la relación consigo mismo, por lo que el sujeto es responsable de las consecuencias de sus decisiones autodeterminadas, asume los éxitos y errores que se derivan de esas acciones y los enfrenta con madurez, manifestando confianza en sí mismo; igualmente, estos cambios se reflejan en su trato con los otros, que cambia cualitativamente, por lo que se manifiesta una interacción positiva con los demás.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que esta interacción con el medio, con los demás y consigo mismo no puede verse fuera de las expectativas, exigencias y requerimientos sociales, las que pautan los parámetros en los cuales esas interacciones se establecen, así como las normas que regulan la manera en que el sujeto debe proyectarse, normas asimiladas y convertidas en propias y que se convierten, junto con otros elementos, en determinantes internas del comportamiento, lo que manifiesta el equilibrio entre social e individual; entre las necesidades y exigencias sociales y las del sujeto.

Por tanto, cualquier cambio que se produzca en los contenidos y funciones de la personalidad de un sujeto, aunque implique desarrollo, no necesariamente se considera crecimiento personal. Por ejemplo, en un sujeto, como producto de determinadas influencias se pueden presentar cambios en su esfera cognoscitiva: nuevas características de sus procesos, desarrollo de sus operaciones mentales, etc., si estos cambios no afectan a su personalidad de tal modo que se produzcan modificaciones en la manera que interactúa con lo que le rodea y con sus semejantes en la vida cotidiana, así como en la relación que tiene consigo mismo, a partir de lo que se le exige socialmente, entonces, aunque se ha producido un desarrollo –en este caso de una esfera de su personalidad–, no ha habido crecimiento personal. Así, en el contexto del presente estudio, cuando se habla de desarrollo de la personalidad en los adolescentes en el contexto de la escuela media, se hace referencia a todos los cambios y transformaciones que se producen en el sujeto, tanto los que implican un proceso de avance como los que indican procesos de retroceso desde el contexto social, por lo que se hace referencia al crecimiento personal para denotar las transformaciones que implican los avances, desde el punto de vista de lo esperado y deseado por el contexto social, producidos en el individuo. Entre ambos conceptos existe la relación que se da entre el todo y las partes: el desarrollo de la personalidad es un concepto más amplio referente al crecimiento personal, o sea que, cuando ha habido crecimiento personal, esto implica desarrollo de la personalidad, aunque no siempre que se produce desarrollo de la personalidad ha habido un crecimiento personal.

De acuerdo con lo anterior, el crecimiento personal no se produce de modo lineal, sino de manera contradictoria, con retrocesos y avances que señalan su progresión dialéctica como manifestación del desarrollo de la personalidad. Las influencias educativas, en el contexto de la escuela media, deben ser planificadas en función de propiciar el crecimiento personal de los adolescentes, exigencias que constituyen un imperativo central de la institución educativa, ya que, junto con la familia, tiene el encargo social de propiciar el desarrollo de cada alumno a su cargo y su proyección formativa con una adecuada integración al contexto social. Precisamente, los autores consideran que, en su labor cotidiana, el docente de la escuela media debe tener en cuenta las cualidades que, en esta concepción, definen al crecimiento personal, mismas que le servirán de parámetros para poder determinar hasta qué punto sus estudiantes han crecido desde el punto de vista personal, y cómo han desarrollado, de manera coherente en de este proceso, las habilidades para la vida.

EL CRECIMIENTO PERSONAL COMO UNIDAD COMPLEJA DE ANÁLISIS

Los autores de este trabajo comparten lo expresado por Fariñas (2000) quien se basa, precisamente, en los planteamientos de la teoría Histórico-Cultural, acerca de la necesidad de buscar unidades complejas de análisis en cuya esencia se exprese el tejido de interrelaciones en que tienen lugar los fenómenos que se estudian. Esta autora propone,

como requisitos o parámetros para seleccionar dichas unidades complejas, una serie de pares de cualidades o condiciones que se expresan en forma de polos dialécticos:

Lo social – lo individual

Lo externo – lo interno

Lo objetivo – lo subjetivo

Lo cognitivo – lo afectivo

La dependencia – la independencia

Lo actual – lo potencial

Se estima que estos pares dialécticos, efectivamente, pueden servir de parámetros para realizar dicha selección, al permitir una valoración de conceptos o unidades seleccionados, pues, como señala la autora Fariñas, expresan las interrelaciones dialécticas esenciales que se manifiestan en la psiquis humana y, por ende, en la personalidad. El concepto de crecimiento personal propuesto se basa en un análisis de cómo se expresan y manifiestan estos pares dialécticos en su conceptualización.

En el crecimiento personal se manifiesta dialéctica de lo social e individual en el desarrollo. La peculiar manera –que es individual– en que cada uno refleja las influencias y exigencias que recibe de la sociedad en general y los grupos sociales en que participa en particular, se manifiesta en el modo, el ritmo y el sentido en que el sujeto crece, lo cual expresa esa especial interacción en que el individuo recibe influencias, pero, a su vez, ejerce otras sobre aquello que le rodea. Aquí se manifiesta de modo claro la relación entre lo general, lo particular y lo individual, propio de la personalidad, que se expresa en su desarrollo y, por tanto, en su crecimiento personal, todo lo cual promueve el desarrollo de habilidades para la vida desde las propias relaciones que se van condicionando en el grupo clase.

Igualmente, en este concepto se expresa la interacción entre externo e interno, entendiendo por interno los fenómenos, estados y procesos del sujeto que expresan su manifestación como personalidad; lo externo (Fariñas, 2000), más que referido a un aspecto espacial, tiene que ver con todo aquello cuya función es mediatizar los procesos internos.

Esto quiere decir que, en el crecimiento personal, los aspectos internos no son determinados de modo directo por influencias externas, sino que hay una mediatización, dada en la propia interacción de lo externo y lo interno, que implica un sistema de interinfluencias que trae como resultado transformaciones mutuas entre estos dos elementos; bajo estos presupuestos, el profesor constituye un guía y promotor del rescate de esta interacción dialéctica, parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando situaciones sociales de desarrollo a partir de las que se erigen las habilidades para la vida, con las que el estudiante sea capaz de expresar qué transformaciones han operado a través de dicha interacción.

En el crecimiento personal se refleja cómo cada individuo crea y recrea la objetividad a partir de su subjetividad, manteniendo el vínculo entre ambas dimensiones. Este vínculo es muy importante, puesto que, muchas veces de manera errónea, se han con-

trapuesto lo objetivo y lo subjetivo por diferentes autores, quienes han enfatizado sus diferencias sin considerar su interrelación dialéctica, su unidad. El crecimiento personal es una construcción subjetiva, pero que se construye desde lo objetivo y constituye una manifestación de éste; precisamente, es el sujeto que crece, quien proyecta una manera distinta de expresarse y regularse, pero determinado dialécticamente por la objetividad en que está inmerso y no por un movimiento interno independiente. Asimismo, en este concepto se manifiesta la relación entre cognitivo y afectivo. Esto viene dado no sólo por los contenidos psicológicos, en donde hay elementos y estructuras tanto cognitivas como afectivas, también en las dimensiones del crecimiento personal se encuentran ambos aspectos en estrecha relación, como se verá más adelante.

El análisis del crecimiento personal no puede circunscribirse a lo que el sujeto ha logrado y domina, lo actual, sino que permite valorar sus potencialidades para alcanzar nuevos logros o niveles. El valorar de un individuo que ha crecido como persona implica considerar lo que ha alcanzado, lo que puede lograr por sí mismo; pero también requiere tener en cuenta, sobre todo, lo que puede alcanzar en un futuro a partir de lo logrado. Repensar desde estas posiciones el crecimiento personal del estudiante en la escuela, implica cambios en los modelos de actuación pedagógica del docente; en tal sentido, en el contexto del presente escrito se puede hablar de situaciones sociales que permitan diagnosticar el nivel de desarrollo real de los adolescentes de la escuela media y potencien la denominada *zona de desarrollo próximo* (ZDP). Así el docente, al conocer e interpretar este proceso interaccionista, puede entonces desentrañar niveles de ayuda a partir de factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lev S. Vigotsky y sus seguidores, Leontiev (1978) y Davydov (1981) entre otros, en su teoría sustentada en la dialéctica materialista, valoran cómo las fuerzas sociales, culturales e históricas desempeñan un papel importante en el desarrollo.

Cuando Vigotsky describe el concepto ZDP, le preocupa tanto la evaluación psicológica de las capacidades cognoscitivas del individuo, como la evaluación pedagógica de las prácticas educativas. Su preocupación, en el último caso, estaba dirigida hacia las prácticas escolares habituales, en que era frecuente tanto la despreocupación por el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes, de tal modo que la instrucción operaba fuera del alcance de éste o más allá de la zona de desarrollo próximo, como la subestimación de su potencial de aprendizaje, así la instrucción se limitaba a actuar dentro de la zona de desarrollo real.

Lo esencial a tener en cuenta en una aproximación metodológica de la zona de desarrollo próximo es que permita explicar el presente del sujeto y evaluarlo correctamente, uniéndolo a un pronóstico realmente constructivo y educativo, cuyos apoyos en la zona de desarrollo próximo pueden ser diseñados con el máximo de precisión en función de establecer los niveles de ayuda necesarios.

En la preocupación por el desarrollo de las habilidades para la vida en los estudiantes, de modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje¹ en la escuela media no quede por

encima o debajo de las posibilidades de los estudiantes, tomamos como base la resiliencia² para sustentar la metodología de trabajo en el aula, en la escuela secundaria técnica, en función de potenciar el desarrollo de habilidades para la vida en los estudiantes.

Estos supuestos permiten conocer las fuerzas generadoras de desarrollo en la escuela que deben adaptarse, considerarse y/o reinventarse teniendo en cuenta las potencialidades del estudiante como sujeto activo de su propia actividad de aprendizaje donde están condicionadas las habilidades para la vida, sin pretender el uso de recursos tradicionalistas de un currículum administrado que, en pocas ocasiones, permite adaptarlo al nivel de desarrollo de los escolares.

LAS DIMENSIONES DEL CRECIMIENTO PERSONAL

En el crecimiento personal es muy importante tener en cuenta los contenidos psicológicos que se transforman durante el proceso. En este concepto, además de lo relacionado con los contenidos psicológicos, se encuentran características relacionadas con el modo en que el sujeto se relaciona con el medio, con los otros y consigo mismo, o sea, con la manera en que los contenidos funcionan en la personalidad del sujeto y se expresan en el comportamiento, puesto que no pueden verse separados, pues contenido y función forman una unidad dialéctica.

Tanto lo referido a contenidos psicológicos como a su funcionamiento, se convierten en dimensiones a partir de las cuales se pueden ponderar los cambios que se producen en el individuo en las distintas situaciones de su devenir, a partir de sus potencialidades, por lo que permiten la valoración de las manifestaciones del concepto en los sujetos concretos.

Estas dimensiones son:

1. Cambios en los contenidos psicológicos.
2. Relación adecuada consigo mismo.
3. Relación activa con el medio.
4. Interrelación positiva con los demás.

A partir de la interrelación dialéctica que se establece entre estas dimensiones, se puede valorar cómo se produce el crecimiento personal en un sujeto concreto, donde se va propiciando el desarrollo de habilidades para la vida, lo que se convierte en una herramienta que coadyuva a un mejor conocimiento del proceso a través del cual el mismo

¹ El proceso de enseñanza-aprendizaje constituye la vía mediatizadora esencial para la apropiación de conocimientos, habilidades, hábitos, normas de relación, de comportamiento y valores, legados por la humanidad, que se expresan en el contenido de la enseñanza, en estrecho vínculo con el resto de las actividades docentes y extradocentes que realizan los estudiantes (Zilberstein, 1999).

² Considerada por el autor como la capacidad de una persona o grupo para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves.

se produce. Por tanto, se hace necesario detenerse brevemente en cada una de ellas, con el fin de dilucidar plenamente, a partir de cómo se concibieron, sus significados y alcances, así como la justificación de por qué esas son dimensiones del crecimiento personal (González, 2003).

CAMBIOS EN LOS CONTENIDOS PSICOLÓGICOS

Esta dimensión expresa los cambios en el sentido de que se produzca la aparición de nuevas particularidades o características, o que adquieran un nivel superior de integración de sus elementos en su estructuración interna o en la estructura externa que se configura con otros contenidos.

Para determinar los parámetros de esta dimensión, hay que considerar aquellos contenidos en los que se va a trabajar durante el proceso formativo en la escuela media, lo que se debe determinar por el docente a partir de las exigencias que la sociedad establece para este nivel educativo, por ello es necesario tener en cuenta los modelos de egresados elaborados, donde se reflejan las expectativas sociales no sólo desde el punto de vista del dominio técnico, también de lo que se exige en la formación como personas. A partir de esto, se determinarán los parámetros que permitan valorar los cambios cuantitativos y cualitativos que se hayan producido en estos contenidos con base en la influencia ejercida, expresión de que se van dando en el propio proceso del desarrollo de habilidades para la vida, lo que implica también cambios de valores, de comportamientos, de actitud y de modos de vida.

RELACIÓN ADECUADA CONSIGO MISMO

Esta característica expresa la posibilidad del sujeto para decidir y hacer en lo referente a su vida, sus objetivos y sus metas. Aun cuando escucha las opiniones y los criterios de los demás y los considera en sus análisis, toma sus decisiones por sí mismo, con conocimiento de causa, teniendo en cuenta sus posibilidades y limitaciones, basándose en un profundo análisis de éstas y las consecuencias de sus decisiones. Lo anterior lo hace mostrando confianza en las propias fuerzas ante sus decisiones, expresiones y manifestaciones, sustrato psicológico a partir del cual se va potenciando el desarrollo de las habilidades para la vida.

Un sujeto que establezca una relación adecuada consigo mismo es consciente de sus motivaciones y determinantes internas significativas a partir de una reflexión sobre las mismas; se ve a sí mismo objetivamente y se acepta como es, reflejando amor por sí mismo, y, desde esta concepción, va fortaleciendo las relaciones interpersonales en el contexto de su grupo. Es capaz de resolver problemas y tareas que se le presentan, que le

va permitiendo tomar decisiones aprendiendo de sus errores –asumiéndolos como algo normal en la vida y, por tanto, pasajeros– y defendiendo sus criterios de modo objetivo, sin que se aferre a los mismos; se traza conscientemente planes y metas para el futuro y, en función de sus potencialidades y dificultades, se plantea metas de autoperfeccionamiento.

El resolver los problemas por sí mismo le permite al estudiante enfrentar, de forma constructiva, los problemas en la vida. Los problemas importantes que no se resuelven pueden convertirse en una fuente de malestar físico: dolor de cabeza, de estómago etc., y psicológico: ansiedad, depresión y otros problemas adicionales como alcoholismo o consumo de sustancias adictivas –marihuana, cocaína, etcétera (Fariñas, 2000).

Desde otra perspectiva, el resolver problemas se relaciona con solución y manejo de conflictos, orientada a la educación de jóvenes en forma constructiva, creativa y pacífica para resolver pequeños y grandes conflictos cotidianos.

Desde la toma de decisiones, el estudiante asume una postura personal adoptando un compromiso con su propia decisión, tras de valorar los motivos para actuar de un modo determinado. Ello contribuye a dar una imagen de seguridad, responsabilidad, respeto, comprensión y colaboración con nosotros mismos, con otras personas, con la familia y con la comunidad. La toma de decisiones condiciona la elección de participar activamente en la construcción de un proyecto de vida, donde podemos tener un comportamiento saludable. De igual manera, aprendemos a no esperar que las acciones de otras personas resuelvan nuestros problemas, sino, por el contrario, aprendemos a ser conscientes de que debemos tomar nuestras decisiones y a ser responsables de las consecuencias que deriven de ellas, referentes que tributan al desarrollo de las habilidades para la toma de decisiones, que facilitan manejar constructivamente las decisiones en cuanto a la propia vida y la de los demás.

Esta dimensión refleja la posibilidad que tiene el sujeto de actuar y manifestarse en su comportamiento sin depender de los otros, de plantearse metas propias, trazarse las vías para alcanzarlas y buscar los medios necesarios, sin esperar que los otros lo hagan por él. Implica tomar decisiones relacionadas con sus propósitos sin dejarse influenciar por los demás, así como enfrentar las situaciones de la vida, aun cuando sienta temor, y mostrarse seguro en las actividades que realiza. También implica ser capaz de aplicar los conocimientos adquiridos en la solución de situaciones personales. Esencialmente, las habilidades para la vida (HpV) tienen que ver con las relaciones, con nosotros mismos, con las demás personas y con el mundo que nos rodea. Asimismo, implica aceptarse como es y manifestar autoestima y amor por sí mismo. De igual forma, el sujeto debe ser capaz de asumir conscientemente las consecuencias de las decisiones y actos auto-determinados que ha realizado. Toda decisión, todo acto tiene resultados que afectan a quien los ejecuta de modo positivo o negativo; una persona con una relación adecuada consigo misma enfrenta responsablemente estas consecuencias de modo equilibrado; disfruta los logros que le aportan dichos actos y decisiones, pero también asume los

inconvenientes de éstas y responde por ellas, sin culpar a otros de lo que ha sido un producto de su análisis y decisión.

Durante el proceso de crecimiento individual puede observarse cómo el sujeto, a medida que alcanza niveles superiores en ese crecimiento, refleja una relación más adecuada consigo mismo, a partir del logro de un mejor autoconocimiento y mayor autodeterminación, que se expresa en mayor confianza en sí mismo y autoaceptación, por lo que esta dimensión se convierte en un parámetro efectivo para el docente que le permitirá poder evaluar cuánto ha crecido o no el sujeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta dimensión ha sido muy valorada por distintos autores como muy importante para el desarrollo de la persona y para lograr su autorrealización, entre los autores más relevantes se encuentran Bermúdez y Pérez (1995), Maslow (1968, 1982), Pérez, (2000), Pérez (2003), Rogers (1961, 1978, 1982).

RELACIÓN ACTIVA CON EL MEDIO

Esta dimensión manifiesta las posibilidades del sujeto para tener una participación real, efectiva y personal en las circunstancias que lo rodean, en su valoración y análisis, empleando sus recursos personalógicos en la búsqueda de problemas que lo afectan en esas circunstancias y su esclarecimiento; asimismo, expresa la capacidad que tiene para enfrentar las condiciones en que vive, así como otros problemas que se le pueden presentar y buscarles solución, desarrollando su pensamiento creativo y crítico, lo que le permite transformar esas circunstancias, haciendo propuestas acerca de las vías a utilizar y tratando de superar las dificultades que se le presenten e implicándose en dicha solución a partir de una reflexión profunda.

El desarrollo del pensamiento creativo en una relación dinámica con el medio desencadena la utilización de los procesos básicos de pensamiento para desarrollar o inventar ideas o productos novedosos, estéticos o constructivos, relacionados con preceptos y conceptos, con énfasis en los aspectos del pensamiento que tienen que ver con la iniciativa y la razón. Contribuye en la toma de decisiones y en la solución de problemas, lo cual nos permite explorar las alternativas disponibles y diferentes consecuencias de nuestras acciones u omisiones. Nos ayuda a ver más allá de nuestra experiencia directa y, aun cuando no exista un problema o no se haya tomado una decisión, el pensamiento creativo nos ayuda a responder de manera adaptativa y flexible a las situaciones que se presentan en la vida cotidiana.

Por su parte, el desarrollo del pensamiento crítico del sujeto desde la adecuada relación con el medio, condiciona el análisis de información y experiencias de manera objetiva. El pensamiento crítico contribuye a la salud y al desarrollo personal y social, al ayudarnos a reconocer y evaluar los factores que influyen en nuestras actitudes y comportamientos, y los de los demás; ante la violencia, la injusticia y la falta de equidad

social, la persona crítica hace preguntas y no acepta las cosas en forma crédula sin un análisis cuidadoso en términos de evidencia, razones y suposiciones. Por lo que el pensamiento crítico en el adolescente promueve:

- Mayor capacidad de autocrítica.
- Mayor conciencia crítica sobre temas socialmente relevantes como la injusticia, la violencia, la falta de equidad social, etcétera.
- Mayor percepción acerca de las influencias socioculturales en las actitudes, valores, opiniones y comportamientos.
- Mayor curiosidad intelectual.
- Mayor capacidad para respetar las ideas y opiniones de los demás, aunque no se compartan.
- Mayor autonomía.

Un sujeto con esta característica –pensamiento crítico– no espera pasivamente a que los problemas se solucionen, sino que realiza esfuerzos para alcanzar este fin; además, busca activamente y descubre los problemas que se encuentran en su contexto profesional y personal, y plantea y lleva a la realidad las soluciones que los mismos requieren.

Lo anterior implica, por parte de la persona, una reflexión profunda acerca de las condiciones de esos problemas, así como una valoración de los recursos con que cuenta para su solución y de sus posibilidades y limitaciones, lo que lleva a una toma de decisiones acerca de cómo resolver el problema y llevarlo efectivamente a la práctica. Por tanto, se requiere que el carácter de las relaciones del sujeto con la realidad sea diferente, que sea activo y transformador de dicha realidad.

Por otro lado, también está implícito que el sujeto, al relacionarse activamente con su medio, se plantea soluciones a los problemas que detecta y enfrenta, ello quiere decir que introduce modificaciones en esa realidad, produce transformaciones en ella, por lo que también posee un carácter transformador, el cual le permite al individuo solucionar creativamente las contingencias que se le presentan, teniendo en cuenta que, en este sentido, existen gradaciones por considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de entrenar al estudiante para que vaya, cada vez más, logrando niveles superiores de creatividad en las soluciones que aporta.

El carácter activo y transformador que tiene el sujeto para enfrentar su realidad es un índice efectivo, junto a otros, de su Crecimiento Personal, que el docente debe tener en cuenta al valorar cómo se ha manifestado el progreso en sus estudiantes en función de establecer estrategias que promuevan el desarrollo de habilidades para la vida como parte indisoluble de dicho progreso. De hecho, los estudios y observaciones realizados en relación con el crecimiento de los estudiantes, muestran cómo, en la medida que van avanzando en dicho crecimiento, el individuo va relacionándose de modo cada vez más activo con su medio, y ejerce una acción más y más transformadora de su entorno.

Por supuesto, el carácter activo de la relación con el medio es una exigencia de la sociedad mexicana actual, que un equilibrio funcional en el proceso de enseñanza-apren-

dizaje, con el fin de que el resultado no sea, por un lado, afán desmedido por cumplir las exigencias sociales, que llevaría a la paradoja del sujeto limitado por ese carácter activo y transformador exigido por nuestras condiciones y, por el otro lado, un egocentrismo y egoísmo desmedido que también limitaría las posibilidades de ser activo y transformador de su entorno.

Distintos autores han enfatizado la importancia de esta dimensión para el desarrollo de la persona, como González (2003), González Rey y Mitjans (1989), Leontiev (1981, 1982), Vigotsky (1981, 1987, 1988), Pérez (2000).

INTERRELACIÓN POSITIVA CON LOS OTROS

Esta característica expresa que el sujeto es capaz de orientarse ante diferentes contingencias de su vida de relación, y dar las respuestas que le permiten interactuar positivamente con las personas que lo rodean a partir de lo aprendido, para comunicarse en forma clara y precisa evitando complejidades innecesarias en los mensajes transmitidos para que no afecte de modo negativo las relaciones personales. Si la comunicación es confusa o agresiva suele originar problema y establecer un ambiente hostil donde se alteran las relaciones humanas. Desde la relación positiva con los otros se potencia el desarrollo de la autoestima, como la capacidad para tener confianza y respeto por uno mismo. Es lo que cada sujeto siente por sí mismo. Es la valoración que cada uno tenemos de nosotros mismos como individuos, cómo nos percibimos en lo corporal, intelectual y social. Se nota o expresa en la confianza para enfrentarnos a los desafíos básicos de la vida, la confianza en nuestro derecho a triunfar, a ser felices, respetables y dignos.

Las personas que tienen elevada autoestima son optimistas, se sienten importantes, se quieren, reconocen sus habilidades y limitaciones, toman decisiones y superan la frustración; por el contrario, las personas con baja autoestima son temerosas, no se quieren, tienen dificultades para tomar decisiones y se frustran rápidamente.

Desde esta perspectiva, la comunicación tiene que ver con la capacidad de expresarse, tanto verbal como no verbalmente, en forma apropiada a la cultura y las situaciones. Esto tiene que ver con un comportamiento asertivo³ que implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a un adolescente para alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable. Al reconocer su ser, reconocerá su carácter, fortaleza, debilidad, gustos y disgustos, desarrollando un mayor conocimiento personal y evaluando los momentos de preocupación o tensión. Este conocimiento es un requisito para la comunicación efectiva y la capacidad para desarrollar empatía en las relaciones interpersonales.

Uno de los componentes de la comunicación clara y abierta efectiva es la asertividad, que se refiere a la defensa de los derechos propios expresando lo que se cree, piensa y siente de manera directa, clara y en un momento oportuno, respetando el mismo de-

recho en los demás. Desde esta misma proyección, se promueve la relación empática como posibilidad para lograr un verdadero acercamiento al otro. Y entre sus elementos, podemos referir, en contexto el presente trabajo.

Por otra parte, en la dinámica de las relaciones con el otro, aunque las respuestas que emite el sujeto se basan, fundamentalmente, en sus determinantes internos, no deja de tener en cuenta las necesidades de los demás y de respetar las diferencias, buscando puntos de cooperación y no de confrontación, siempre que sea posible. El sujeto es aceptado en el grupo, donde se muestra tal y como es en sus relaciones con los otros, a quienes muestra que los acepta y respeta como son: sabe escuchar y ponerse en el lugar de los demás; dice lo que piensa, siente y quiere sin agredir; critica sin ofender y logra integrar sus necesidades e intereses personales a los objetivos grupales. Aporta e intercambia positivamente en función de la tarea grupal, logrando éxitos en dicha tarea; también es capaz de mantener el control emocional en situaciones difíciles de la interacción grupal.

En esta interacción, el estudiante es capaz de defender sus criterios de modo razonable cuando las circunstancias lo requieren. Esto implica que el sujeto es capaz de enfrentar y resolver los problemas y conflictos de relación que se presentan en su interacción con los otros y aplicar a dicha solución lo que aprende a partir de su propia experiencia y la de los demás. Al mismo tiempo, logra éxitos en las tareas de aprendizaje grupal, por su participación y aporte, lo cual es respetado por el grupo. Es característico de un sujeto que logre una manifestación aceptable de esta dimensión, el integrar sus necesidades e intereses personales a los objetivos del grupo, de tal manera que alcanza la gratificación individual a través de la grupal.

Como sabemos, las relaciones interpersonales son tan variadas que, para una vida armónica y placentera, deben ser cultivadas y fomentadas desde las instituciones educativas, ya que nos pueden ayudar en el reconocimiento de las fuentes de estrés y sus efectos en las vidas de todos los sujetos que participan en dichas instituciones; es decir, estas últimas nos ayudan a desarrollar mayor capacidad para responder a las relaciones interpersonales y controlar el nivel de estrés.

Esta dimensión expresa también una progresión: todo el proceso de crecimiento del individuo muestra cómo la persona va logrando diferentes niveles de interacción con los otros, cada vez más amplios y complejos, y muchas dificultades en este crecimiento tienen una manifestación directa en la manera de interrelacionarse con los otros. De ahí la necesidad de tener en cuenta cómo el sujeto se relaciona con los demás en diferentes etapas de su vida. O sea que, a la hora de valorar este indicador por educadores e investigadores, es necesario tener en cuenta la historia del sujeto, como precedente de su crecimiento personal en coherencia para potenciar el desarrollo de las habilidades para

³ La asertividad es la confianza que tenemos en nosotros mismos y en nuestras capacidades para decir lo que pensamos y sentimos sin perjudicar a los demás.

la vida. Autores como Rogers (1961, 1978, 1982), Maslow (1968, 1982), Vigotsky (1987, 1988), Pichón-Rivière (1987) y otros, han enfatizado la importancia de una positiva interrelación con los otros para un adecuado desarrollo de la personalidad, que confirma el criterio de que este aspecto puede constituirse en una dimensión del crecimiento personal.

Estas cuatro dimensiones forman un sistema, de tal modo que no pueden verse por separado, sino en interacción constante, para valorar cómo se ha producido el crecimiento personal en un individuo, que no ha sido trabajado así por otros autores anteriormente.

El hecho de que las dimensiones se interrelacionen como sistema quiere decir que la determinación de cuánto ha crecido un individuo concreto requiere el análisis de cómo se han manifestado en él cada una de estas dimensiones, qué cambios se han producido en ellas, en qué sentido, y cómo estas transformaciones se relacionan con las que han ocurrido en el resto de las dimensiones, con el fin de llegar a una conclusión en cuanto a su crecimiento personal y la potenciación del desarrollo de las habilidades para la vida, propuesta educativa que busca formar mujeres y hombres críticos, creativos, solidarios, autónomos, respetuosos, tolerantes, conscientes de la realidad que los rodea y comprometidos con su transformación.

Lo anterior permite darse cuenta de cómo están interrelacionadas entre sí estas dimensiones como expresión del crecimiento personal, por lo que, para que éste se produzca, según el criterio del autor a partir de sus hallazgos, es necesario este enfoque sistémico al considerar la intervención del docente o investigador y su valoración acerca del proceso del crecer, sobre todo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje organizado y estructurado con una orientación marcada hacia el desarrollo de las habilidades para la vida.

Esta concepción sobre el crecimiento personal se ha aplicado en el trabajo investigativo con los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica N.º 38 de la ciudad de Pachuca de Soto, y sus resultados muestran que este enfoque conceptual-metodológico se convierte en una herramienta efectiva para el docente a la hora de valorar los cambios que se producen en los estudiantes y la efectividad de las influencias que, desde el punto de vista educativo, se ejercen en las interacciones que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de desarrollar las habilidades para la vida en condiciones de un crecimiento personal del sujeto. Bajo estos presupuestos, en el siguiente apartado analizaremos los fundamentos teóricos que sustentan la "capacidad resiliente" en el estudiante, como sustento que permite su comprensión por parte del profesorado para el desarrollo de las habilidades para la vida en la escuela media, como invariante básica para insertarse en el contexto social contemporáneo.

LA RESILIENCIA EN EL CONTEXTO DEL CRECIMIENTO PERSONAL DEL ESTUDIANTE. UNA RELACIÓN NECESARIA EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA VIDA

A finales de la década de los setenta se iniciaron discusiones en un nuevo campo al interior de las ciencias sociales: el concepto *resiliencia*. La discusión en torno al mismo comenzó en el campo de la psicopatología, dominio en el cual se constató, con gran asombro e interés, que algunos de los niños criados en familias en las cuales uno o ambos padres eran alcohólicos –y que lo habían sido durante el proceso de desarrollo de sus hijos– no presentaban carencias en el plano biológico ni en el psicosocial, sino que, por el contrario, alcanzaban una adecuada calidad de vida (Werner y Smith, 1989).

El concepto *resiliencia* corresponde a un término utilizado por la ingeniería y se refiere a la capacidad que tienen algunos materiales para recobrar su forma original después de someterse a una presión deformadora o un fuerte impacto. Voz de origen latino, *resiliencia* viene del verbo *resilio*, que significa saltar hacia atrás, rebotar, repercutir. En Psicología, la palabra cobra un sentido distinto, pues no se limita a la resistencia, sino que conlleva un aspecto dinámico que implica que el individuo traumatizado se sobrepone y se reconstruye.

Por analogía, la *resiliencia* es la facultad humana que permite a las personas, a pesar de atravesar situaciones de vida adversas y estresantes, lograr salir no solamente a salvo, sino incluso transformadas positivamente por la experiencia. Este término se acuñó alrededor de 1960 en las ciencias sociales y las principales definiciones que figuran en la bibliografía son muy similares. Al respecto, Richardson, Neiger, Jenson y Kumphier (1990) la describieron como el proceso de lidiar con acontecimientos vitales disociadores, estresantes o amenazadores de un modo que proporciona al individuo destrezas protectoras y defensivas adicionales a las previas a la disociación resultante del acontecimiento.

Por su parte, Higgins (1994) retoma este planteamiento al definir la *resiliencia* como el proceso de autoencauzarse y crecer. Asimismo, Wolin y Wolin (1995) la describen como la capacidad de sobreponerse, de soportar las penas y de enmendarse a uno mismo. Estos autores explican que el término *resiliente* se ha adoptado, en lugar de otros anteriores que empleaban los investigadores para describir el fenómeno, como *invulnerable*. Haciéndolo extensivo al contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, sería la capacidad que permite a un grupo o comunidad educativa minimizar y sobreponerse a los efectos nocivos de la adversidad, que, desde nuestra perspectiva, es un proceso dinámico, evolutivo, condicionado por las cualidades mentales, conductuales y de adaptación, de interacción del individuo con su entorno.

La intención de vincular esta capacidad con el proceso formativo de los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica No.38, está enfocada hacia el desarrollo de habilidades para la vida en estudiantes que han enfrentado, y enfrentan, grandes dificultades, ya sea familiares, de salud, económicas o de fracaso escolar, que logran sobreponerse a

dichos obstáculos y, a pesar de ello, se mantienen vinculados a su proceso formativo. La atención de esta investigación está centrada, precisamente, en los aspectos que fortalecen a nuestros alumnos, para generar mayor énfasis en ellos y multiplicar la generación de alumnos que logran manejar sus problemáticas, enfrentarlas, resolverlas y culminar su formación técnico-profesional con éxito, con habilidades que les permitan insertarse adecuadamente en el contexto social contemporáneo.

En términos de educación, se está transitando hacia una perspectiva de abordaje para captar aquellos aspectos que promueven la construcción de la resiliencia desde las instituciones educativas, como la capacidad que tienen los sujetos de resistir mejor a las circunstancias adversas, vencer, sobreponerse y reconstruirse, con una marcada orientación para potenciar el desarrollo de habilidades para la vida en los adolescentes.

Lo interesante, desde la escuela, es poder identificar esas características fuera de lo común de los resilientes, que les permiten resistir, sobrevivir, edificarse, proyectarse; de esta forma, ayudaríamos mejor a éstos y otros alumnos que, como educadores, nos han sido confiados y de los cuales somos responsables. Esto presupone que los docentes apliquen, al inicio de cada curso escolar, un diagnóstico que les permita caracterizar al grupo-clase en función de potenciar el desarrollo de las habilidades para la vida desde diferentes aristas en que se pueden manifestar determinadas conductas resilientes en los estudiantes.

Los diferentes estudios sobre resiliencia confirman la sospecha que los docentes tenían desde hace tiempo: que más que ninguna otra institución, aparte de la familia, la escuela puede brindar las condiciones para desarrollar la resiliencia en los jóvenes con el fin de alcanzar las metas establecidas y obtener el éxito académico y personal.

Algunos referentes desde las aportaciones teóricas del carácter individual del crecimiento personal, en coherencia con el contexto socio-educativo, nos permiten precisar que la resiliencia destruye la concepción determinista factor-comportamiento, ya que el sujeto puede reaccionar de diversas formas ante las adversidades del contexto donde se desarrolla, pues existen factores de riesgo y protección en el desarrollo de la resiliencia, pero que deben ser interpretados con cierta sutileza, ya que, en la práctica, cada sujeto, aun en la misma persona, un mismo suceso se experimenta de forma distinta de acuerdo con su personalidad y, a su vez, un mismo factor puede actuar en sentidos opuestos según el contexto y los individuos. En otras palabras, una misma característica puede ser riesgo en una situación y un factor de protección en otra.

LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y LOS FACTORES PROTECTORES DE RESILIENCIA

Como hemos podido apreciar, la resiliencia es una capacidad de la personalidad que varía de un individuo a otro y que puede crecer o declinar con el tiempo; los factores

protectores son características de la persona o el ambiente, que mitigan el impacto negativo de las situaciones y condiciones estresantes (Miltein, 2003).

Las escuelas pueden aportar condiciones ambientales que promuevan reacciones resilientes ante circunstancias inmediatas, así como también promover el diseño e implementación de un modelo educativo y currículos adecuados para desarrollar factores protectores individuales en cada estudiante.

Esta perspectiva apunta a considerar a la resiliencia en la escuela como una vía de solución a ser considerada por los docentes para promoverla en los estudiantes con fracaso escolar o social. Se trata de construir más factores protectores, tanto internos como externos, que han sido resumidos por Henderson y Miltein (2003) en su obra *Resiliencia en la escuela*; también nos apoyamos en las reflexiones de Hawkins, Catalana y Millar (2002), de Werner y Smith (1992), de Richardson y otros (1990), de Bernard (1991), quienes precisan los siguientes factores protectores internos y ambientales a ser considerados en la escuela, los que, por su importancia en el contexto del presente escrito, presentamos a continuación de manera resumida.

Factores protectores internos y ambientales, y dentro de ellos, se especifican los:

- *Factores protectores internos:* características individuales que facilitan la resiliencia.
 - Presta servicios a otros y/o a una causa.
 - Emplea estrategias de convivencia, como adopción de buenas decisiones.
 - Sociabilidad; capacidad para hacer amigos; capacidad para entablar relaciones positivas.
 - Sentido del humor.
 - Control interno.
 - Autonomía e independencia.
 - Visión positiva del futuro personal.
 - Flexibilidad.
 - Capacidad para el aprendizaje y conexión con éste.
 - Automotivación.
 - Es idóneo en algo; competencia personal.
 - Sentimientos de autoestima y confianza en sí mismo.
- *Factores protectores ambientales:* características de las familias, escuelas, comunidades y grupos de pares que fomentan la resiliencia.
 - Promueve vínculos estrechos.
 - Valora y alienta la educación.
 - Emplea un estilo de interacción cálido y no crítico.
 - Fija y mantiene límites claros (reglas, normas y leyes).
 - Fomenta relaciones de apoyo con muchas otras personas afines.
 - Alienta la actitud de compartir responsabilidades, prestar servicios a otros y brindar la ayuda requerida.

- Brinda acceso a recursos para satisfacer necesidades básicas de vivienda, trabajo, salud, atención y recreación.
- Expresa expectativas de éxito elevadas y realistas.
- Promueve el establecimiento y el logro de metas.
- Fomenta el desarrollo de valores prosociales (como el altruismo) y estrategias de convivencia (como la cooperación).
- Proporciona liderazgo, adopción de decisiones y otras oportunidades de participación significativa.
- Aprecia talentos específicos de cada individuo.

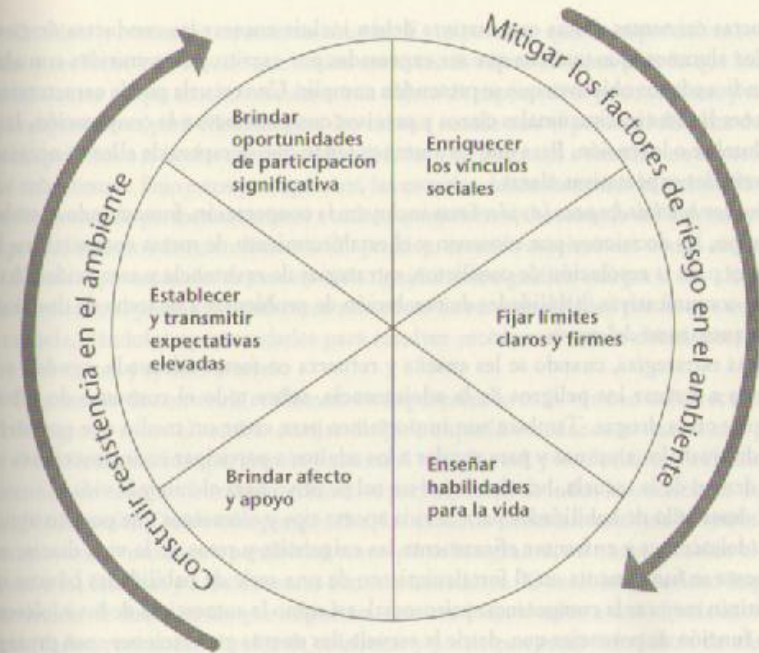
Bajo estos fundamentos, se hace oportuno, desde la escuela, buscar un equilibrio de estos factores para contrapesar el impacto de los acontecimientos estresantes de la vida que tiene que enfrentar el estudiante en los diferentes contextos donde se desarrolla, en función de potenciar el desarrollo de habilidades para la vida como individuos socialmente competentes, con pensamiento crítico y capacidad resolutoria de problemas y toma de decisiones. Para ello, es esencial que las instituciones educativas condicionen los espacios y momentos para salir adelante en la escuela y en la vida.

PASOS PARA AYUDAR A FORTALECER LA RESILIENCIA EN LA ESCUELA

En el contexto del presente escrito, se hace oportuno señalar el papel de la escuela en la generación de ambientes favorables para que los estudiantes desarrollen la capacidad de sobreponerse a la adversidad, se adapten a las presiones y problemas que enfrentan y adquieran las competencias –social, académica y vocacional– necesarias para salir adelante en la vida. A partir de los estudios realizados por investigadores en torno al tema, y de manera particular las aportaciones de Henderson y Miltein (2003), se precisan seis pasos relevantes que muestran de qué modo escuelas, familias y comunidades pueden aportar factores protectores ambientales y las condiciones que fomentan los factores protectores individuales, referentes que conforman una estrategia de seis pasos para promover las resiliencias en las escuelas, que han sido considerados de manera significativa en la primera etapa del estudio realizado en la secundaria técnica No. 38, con el objetivo de potenciar la formación del profesorado desde su práctica, en coherencia con el desarrollo de habilidades para la vida en los estudiantes de dicha secundaria.

A continuación, se presenta la llamada rueda de la resiliencia que nos aportan Henderson y Miltein (2003), como premisa que condiciona la comprensión del profesorado para el abordaje de las habilidades para la vida, desde los presupuestos que justifican el desarrollo de la resiliencia en el contexto de las instituciones educativas.

Seguidamente retomamos los fundamentos ofrecidos por Henderson y Miltein (2003), donde indican tres estrategias principales para mitigar el efecto del riesgo en la vida de los niños y jóvenes, las que de hecho los impulsan hacia la resiliencia.



Enriquecer los vínculos sociales; implica fortalecer conexiones entre lo individual y cualquier persona o actividad prosocial; se basa en pruebas indicativas de que los niños con fuertes vínculos positivos incurren mucho menos en conductas de riesgo que los que carecen de ellos. De manera análoga, la bibliografía sobre el cambio escolar también hace hincapié en la necesidad de vincular a los alumnos con el rendimiento escolar y académico conectando a cada uno con su estilo de aprendizaje preferido. Todo lo cual exige de la escuela que promueva un clima favorable de relaciones interpersonales y de comunicación entre sus miembros. En niveles más profundos, se encuentran las historias, los valores y la cultura institucional, y moldear el clima y la cultura en las escuelas constituye un buen nicho para promover la resiliencia. Las fortalezas de un alumno son las que lo harán pasar de su conducta de riesgo a la resiliencia, en especial cuando internaliza esa convicción a través de las interacciones que tiene con los otros. El primer elemento constructor de resiliencia en los estudiantes es una relación de confianza entre profesor alumno y alumno-alumno, donde se establezcan vínculos afectivos que demuestren la importancia de cada sujeto en el contexto interactivo del grupo-clase.

Fijar límites claros y firmes; consiste en elaborar e implementar políticas y procedimientos escolares coherentes y responde a la importancia de explicar las expectativas de

conductas existentes. Estas expectativas deben incluir encarar las conductas de riesgo para los alumnos, que tendrán que ser expresadas por escrito y transmitidas con claridad, indicando los objetivos que se pretenden cumplir. Una escuela puede caracterizarse por tener límites institucionales claros y precisos que promuevan la cooperación, la incertidumbre o la tensión. Para que los alumnos sepan qué se espera de ellos es necesario transmitirles expectativas claras.

Enseñar habilidades para la vida; éstas incluyen: la cooperación, fomentando el trabajo en equipo, las decisiones por consenso y el establecimiento de metas compartidas; habilidades para la resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad; habilidades comunicativas, habilidades de resolución de problemas y de toma de decisiones y un manejo sano del estrés.

Estas estrategias, cuando se les enseña y refuerza en forma adecuada, ayudan a los alumnos a sortear los peligros de la adolescencia, sobre todo el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas. También son importantes para crear un medio que procure el aprendizaje de los alumnos y para ayudar a los adultos a participar en interacciones eficaces dentro de la escuela, brindando así un rol positivo para el aula y la vida.

El desarrollo de habilidades para la vida aporta tips y elementos que pueden ayudar a los adolescentes a enfrentar eficazmente las exigencias y retos de la vida diaria; esta propuesta se fundamenta en el fortalecimiento de una serie de habilidades básicas que permitirán mejorar la competencia psicosocial, así como la autoestima de los adolescentes en función de potenciar que, desde la escuela, las nuevas generaciones sean protagonistas y forjadores de su propia vida y de la construcción de un mundo mejor.

Asimismo, en la rueda de la resiliencia, Henderson y Miltein (2003) indican tres estrategias principales para construir la resiliencia, que constituyen condiciones ambientales normalmente presentes en las vidas de los individuos que se sobreponen a la adversidad y, de manera coherente, contribuyen a la formación de habilidades para la vida.

Brindar afecto y apoyo, implica proporcionar respaldo y aliento incondicionales.

Por ser el más crucial de todos los elementos que promueven la resiliencia, aparece sombreado en el diagrama de la rueda de la resiliencia. De hecho, parece imposible superar la adversidad sin la presencia de afecto. Este afecto no tiene que provenir necesariamente de los miembros de la familia biológica. A menudo lo brindan docentes, vecinos y trabajadores sociales, así como otras entidades que ayudan a fortalecer la resiliencia. Quienes intentan reformar la educación están reconociendo que un ambiente afectivo es esencial como base para el éxito académico, este referente ha condicionado el sustento teórico-metodológico del presente escrito y del estudio realizado en la secundaria técnica No. 38. En tal sentido, las escuelas pueden promover un sentimiento de pertenencia en sus miembros o marginación o aislamiento. Para ser constructoras de resiliencia, las escuelas deben incentivar la cooperación, la solidaridad, la autoestima, el liderazgo reconocido de los directores y los respaldos materiales para las iniciativas creativas.

Establecer y transmitir expectativas elevadas. Es importante que las expectativas sean elevadas y realistas, a efectos de que actúen como motivadores eficaces, pues lo que habitualmente ocurre es que muchos escolares son objeto de expectativas poco realistas y asumen bajas expectativas para ellos mismos. Lo mismo sucede con el personal docente de la escuela, que critica el hecho de que sus habilidades y su potencial a menudo no se reconocen o se subestiman. Bajo estos presupuestos, las escuelas deben fomentar la actitud de que se puede, alentando permanentemente a todos sus miembros, destacando sus logros, brindando procedimientos de retroalimentación positiva, creando asociaciones con la comunidad.

Brindar oportunidades de participación significativa; significa otorgar a sus alumnos, a sus familias y al personal escolar una alta cuota de responsabilidad por lo que ocurre en la escuela, dándoles oportunidades para resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros.

Este medio de construir resiliencia está apareciendo cada vez con más frecuencia en la bibliografía sobre el cambio escolar dirigido a que la enseñanza se vuelva más práctica, el currículo sea más pertinente y atento al mundo real, y las decisiones se tomen más a menudo en el lugar de trabajo, con activa participación de todos los miembros de la comunidad escolar. Desde esta perspectiva, las escuelas deberían sustituir la visión de los alumnos como usuarios a percibirlos como parte integrante, así como también el hecho de ver a las familias y a los docentes como orientadores. El cambio de actitud implica la convicción de hacer cosas que importan, sentirse incentivados a dar el máximo de sus capacidades, reconocer el valor de colaborar y participar, tener conciencia de afecto de la dinámica global de la institución de su propio futuro, sentirse libres de revisar los supuestos, tratarse con mutuo respeto, ser alentados a experimentar y asumir riesgos.

Se hace oportuno precisar que estos seis pasos, según las aportaciones de Henderson y Miltein, han dado como resultado en los alumnos una concepción más positiva de sí mismos, mayor apego a la escuela, un mayor compromiso con los resultados académicos, así como significativos descensos de actividades delictivas, consumo de drogas y suspensiones, por lo que se ha constatado que estos pasos son factores cruciales para fortalecer la resiliencia en los estudiantes. Por lo mismo, han sido considerados en el proceso formativo de los docentes como momentos importantes a considerar en la práctica pedagógica, enfatizando el desarrollo de habilidades para la vida como referente crucial en la formación contemporánea de los estudiantes de la escuela media mexicana.

El proceso de cambio hacia la construcción de resiliencia en las escuelas es un esfuerzo por mejorar y no la concreción de la solución definitiva. Sólo entendiendo la dinámica del propio cambio se podrá adoptar una posición flexible y abierta con respecto al mismo. Para lograr un perfil resiliente, las escuelas requerirán un esfuerzo continuo de cambio, donde el giro de perspectiva resulta ineludible, ya que, en lugar de comenzar estudiando las debilidades y carencias, se empieza investigando las fuerzas y su utilización. Las escuelas resilientes tienen educandos y docentes resilientes, en ambientes atravesados por el afecto.

La resiliencia nos convoca a poner en positivo nuestras miradas hacia el prójimo y a modificar nuestras propias prácticas. Es resignificarse para potenciarse, es analizarse para proyectarse, es, en palabras de Hawkins, Catalano y Millar (2002), la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy. Estos supuestos básicos deben considerarse en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, para promover un proceso de crecimiento personal proyectivo en coherencia con el desarrollo de las habilidades para la vida. Asimismo, para comprender el proceso formativo de las habilidades para la vida, el docente debe dominar los fundamentos psicopedagógicos que sustentan el desarrollo de las habilidades en su concepción general, que serán explicitados en el siguiente apartado.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS QUE DEBE TENER EN CUENTA EL DOCENTE EN EL CONTEXTO DEL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA VIDA

Las siguientes consideraciones metodológicas pueden contribuir a caracterizar el proceder del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en función de la promoción del desarrollo de las habilidades para la vida en los adolescentes:

1. Actúa como mediador/a en el proceso de desarrollo del/de la alumno/a, en la medida en que su función fundamental es garantizar las condiciones y las tareas necesarias y suficientes para propiciar el tránsito gradual del desarrollo desde niveles inferiores hacia niveles superiores, o sea, propiciar el trabajo con la zona de desarrollo próximo (ZDP).
2. Crea una atmósfera de confianza, seguridad y empatía en el aula, mediante la cual su trabajo repercuta en todas las esferas de la personalidad de los/las estudiantes: intelectual, emocional, motivacional, moral, social.
3. Organiza situaciones de aprendizaje basadas en problemas reales, significativos, con niveles de desafío razonables, que amplíen la zona de desarrollo próximo de sus estudiantes y favorezcan el desarrollo de motivaciones intrínsecas.
4. Apoya a los estudiantes para que acepten los retos del aprendizaje y aprendan a identificar y resolver problemas. Permite que los estudiantes seleccionen e implementen sus propios caminos de solución y brinda las ayudas oportunas y necesarias, individualizándolas de acuerdo con la situación de cada sujeto. Sirve de modelo en la búsqueda y aplicación de estrategias efectivas para la resolución de problemas.
5. Propicia la participación de todos los miembros del grupo, animando a los más pasivos y cuidando que ninguno monopolice la atención. Conoce cómo crear una

estructura cooperativa de trabajo en el aula. Facilita la expresión y comunicación de ideas mediante la resolución de problemas en grupo, las propuestas en común y las discusiones. Actúa como moderador y facilitador, pero también como tutor, experto y supervisor.

6. Evita que se desechen ideas prematuramente, favorece el análisis. Emplea el error con fines educativos y estimula la atribución consciente de los éxitos y fracasos escolares a causas controlables, modificables. Crea espacios de autoconocimiento, donde los/las estudiantes se entrenen en la auto-reflexión y aprendan a observarse, interrogarse, analizar alternativas y consecuencias, tomar decisiones, plantearse objetivos y aspiraciones, y analizar sus posibilidades reales de alcanzarlas. Favorece la autodirectividad.
7. Diagnostica dificultades en el aprendizaje de sus alumnos y, sobre la base de ellas, concibe estrategias de enseñanza compensadoras. Pero va más lejos, identificando el perfil singular de potencialidades de sus estudiantes con vistas a proyectar estrategias de enseñanza diferenciadas y desarrolladoras para todo el grupo, apoyándose tanto en el aprendizaje cooperativo como en el aprendizaje independiente.
8. Organiza actividades de aprendizaje que sigan estrategias variadas, no únicamente lineales y secuenciales, que pongan de manifiesto la relación de los contenidos objeto de estudio con los problemas de la vida cotidiana y propicien una comprensión significativa de los conceptos y la transformación de la realidad.
9. Promueve la participación activa de los alumnos, el trabajo en equipos cooperativos, los diálogos abiertos en el grupo-clase, la apertura de las actividades del aula al entorno social, la apertura de la clase a lo que ofrece el entorno ciudadano, industrial y natural, el estudio de casos reales. Todos éstos son, asimismo, elementos que no deben ser la excepción sino la norma en las estrategias cotidianas de enseñanza y aprendizaje en función de potenciar las habilidades para la vida.
10. Favorece una valoración reflexiva colectiva en el contexto del grupo-clase sobre los problemas y experiencias propias del contexto social en el que viven los estudiantes.
11. Asegura el cumplimiento de los principios didácticos del carácter científico de la enseñanza, de la asequibilidad y solidez en la asimilación de conocimientos, de habilidades y hábitos, de la sistematización de la enseñanza, de la unidad de la teoría con la práctica, del carácter activo y consciente de los estudiantes en el aprendizaje bajo la dirección del profesor, de la estructuración y reordenamiento de los contenidos, del carácter educativo de los contenidos, de la unidad de lo afectivo y cognitivo, que en su integración condicionan que el conocimiento adquirido posea significado y sentido personal para promover el desarrollo de saber operar con el conocimiento, enfatizando el desarrollo de habilidades para la vida por parte de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Los referentes teóricos que sustentan el desarrollo de habilidades para la vida en el contexto de la escuela media, se erigen a partir de la educación de la personalidad de los estudiantes en el marco de su crecimiento personal. Para ello, es necesario considerar la concepción integral del desarrollo del estudiante a partir de la teoría de la actividad, en el marco del sistema de relaciones sociales en que está inmerso y en congruencia con las exigencias que se derivan de ese sistema, que indica la necesidad de enfocar dialécticamente esta relación entre lo interno y lo externo en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular a la hora de definir cuánto se ha alcanzado en el desarrollo de la personalidad, como relación recurrente en el contexto del proceso de formación de las habilidades para la vida. Esta concepción se ha aplicado en el estudio llevado a cabo en la Escuela Secundaria Técnica N.º 38, cuyos resultados muestran que este enfoque conceptual-metodológico se convierte en una herramienta efectiva para el docente a la hora de valorar los cambios que se producen en los estudiantes.

Asimismo, como un supuesto básico a considerar en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, en función del desarrollo de las habilidades para la vida, mediante las cuales se promueve un proceso de crecimiento personal proyectivo, se retoma la resiliencia como capacidad para recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o, simplemente, a las tensiones inherentes al mundo de hoy. Para promover las resiliencias en las escuelas, se precisan seis pasos relevantes, que han sido considerados de manera significativa en el presente escrito, en función de potenciar la formación del profesorado desde su práctica.

Las instituciones educativas constituyen el escenario favorable para fomentar el desarrollo de habilidades para la vida que, como estrategia educativa, busca facilitar el desarrollo humano integral y fortalecer la capacidad de los estudiantes para: pensar en forma crítica y creativa, que les permitirá transformarse a sí mismos y al mundo que los rodea, además de ejercer plenamente su autonomía; tomar decisiones más acertadas y convenientes para su vida y la de los demás; comunicarse en forma más efectiva con los demás; negociar y encontrar alternativas para resolver los conflictos en forma no violenta y ser solidarios. Esta propuesta se ha venido desarrollando desde el año 2004 en el contexto de la secundaria técnica No. 38, donde se ha propuesto un conjunto de aseveraciones metodológicas a ser consideradas por el docente para acometer este gran empeño, considerándose el trabajo didáctico a nivel de colectivo de profesores de grado como la célula organizativa a nivel de grado, donde se integran y evalúan las acciones curriculares concebidas para fomentar el desarrollo de las habilidades para la vida.

REFERENCIAS

- Aguilar, E. (2002). *Habilidades para la vida. Inteligencia emocional, valores y actividades aplicadas a la comunidad*. México, Árbol Editorial.
- Allport, G.W. (1978). *Crisis en el desarrollo de la personalidad*. La educación y la personalidad del niño. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Bermúdez, R. y Pérez, L. M. (1995). *Modelo integral del proceso pedagógico profesional*. Trabajo presentado en Pedagogía 95, La Habana.
- Bernard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids Protective Factors in the Family, School, and Community*. San Francisco, Wested Regional Educational Laboratory.
- BRATUS, B. S. (1992). "Algunas problemas actuales de la psicología de la personalidad". En: González, F. (Eds.). *Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad* (33-78). La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Brushinski, A.V. (1980). "Acercia de la correlación entre lo individual y lo social como principio metodológico de la psicología de la personalidad". *Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología de la personalidad*. La Habana, Editorial Orbe.
- D'Angelo, O. (2006). *PROVIDA. Autorrealización de la personalidad*. La Habana, Editorial Academia.
- Domínguez, L. (1988). "Algunas consideraciones acerca de la periodización del desarrollo psíquico". Selección de lecturas de Psicología de las Edades. Tomo III. La Habana, Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
- Domínguez, L. (1990). "El problema de la autodeterminación profesional en la Edad Juvenil". *Investigaciones acerca de la formación de las nuevas generaciones*. La Habana, Editora Universitaria.
- Domínguez, L. (1992). *Caracterización de los niveles de desarrollo de la motivación profesional en jóvenes estudiantes*. Tesis de Doctorado, La Habana.
- Fariñas, G. (2000). *Retos de la construcción teórica en las Ciencias de la Educación: una óptica vigotskiana*. Ponencia presentada en el Evento Provincial Pedagogía 2001, La Habana.
- Fariñas, G. y Pérez, R. (1990). "Acercia de la autorrealización y la perspectiva temporal: un enfoque psicopedagógico". *Investigaciones acerca de la formación de las nuevas generaciones*. La Habana, Editora Universidad de La Habana.
- González Rey, F. y Mitjans, A. (1989). *La Personalidad, su Educación y Desarrollo*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- González, F. (2003). *Personalidad, salud y modo de vida*. México, Editora UNAM.
- González, F. (1995). *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- González, V. (1989). *Niveles de integración de la motivación profesional*. Tesis de doctorado, La Habana.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F. y Millar, J. Y. (2002). "Risk and protective factors for alcohol and other drug problem". *Psychological Bulletin*, 112 (1).
- Henderson, G. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Henderson, N., Bernard, B. y Sahrp, L. (1999). *Resiliency in Action: practical ideas for overcoming risks and building strengtbe in youth, families communities*. San Diego, CA, Resiliency In Action.