



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**DISEÑO DE UN CURSO DE HABILIDADES PARA LA VIDA BASADO EN EL MÉTODO DE
CASOS COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE. UNA EXPERIENCIA EN EL
COLEGIO DE BACHILLERES.**

**TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:**

**MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.**

**PRESENTA:
IRENE ORTIZ PALACIOS**

**TUTORA PRINCIPAL:
DRA. MILAGROS FIGUEROA CAMPOS.
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**COMITÉ TUTOR:
DRA. MARTHA DIANA BOSCO HERNÁNDEZ.
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS.
MTRA. HILDA PAREDES DÁVILA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

CIUDAD UNIVERSITARIA, MAYO 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

Agradecimientos	6
Dedicatoria	7
Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
Capítulo 1: La Orientación en el Colegio de Bachilleres.....	14
1.1 La Orientación Psicopedagógica como Campo de Investigación Intervención.	14
1.2 La Consolidación de la Orientación en México.....	16
1.3 La Orientación en la Educación Media Superior	19
1.3.1 La Orientación en el Colegio de Bachilleres	21
La Asignatura de Orientación	22
Capítulo 2: Habilidades para la Vida en las Escuelas	24
2.1 Los Programas de Habilidades para la Vida en las Escuelas	27
2.2 La Enseñanza de Habilidades para la Vida.....	29
Capítulo 3: Las Habilidades para la Vida como Factor de Protección para el Desarrollo del Adolescente.....	32
3.1 Cambios Biológicos, Cognoscitivos y Socioemocionales Durante La Adolescencia	33
3.1.2 Cambios biológicos	33
3.1.2 Cambios cognoscitivos	33
3.1.3 Cambios socioemocionales.....	34
3.1.3.1 Identidad.	34
3.1.3.2 Autoconcepto y Autoestima.	36
3.1.3.3 Relaciones Interpersonales.	38
3.2 Los Programas de Habilidades Para la Vida como Factor de Protección Para el Desarrollo del Adolescente	40
Capítulo 4: Fundamentos Teórico - Metodológicos del Método de Casos. La Psicología Sociocultural, La Cognición y El Aprendizaje Situados.	43
4.1 Una Mirada al Desarrollo y al Aprendizaje desde la Psicología Sociocultural	43
4.1.2 Las Relaciones de Mediación, La Zona de Desarrollo Próximo y sus Implicaciones educativas.....	45
4.2 La Perspectiva de la Cognición y Aprendizaje Situados	47
4.2.1 Las Concepciones del Conocimiento y el Aprendizaje desde la Perspectiva Situada.....	48
4.2.1.1 La Participación en Comunidades de Práctica Auténtica.	50
4.2.2 La Propuesta para el Aprendizaje Escolar desde la Cognición Situada.....	51

4.2.2.1 Las Implicaciones de la Perspectiva Situada en la Práctica Educativa y en el Diseño de Entornos de Aprendizaje.....	54
4.3 El Método de Casos	56
4.3.1 Escuelas, Modelos y Tipos de Casos.....	57
4.3.2 Potencialidades y Roles en el Método de Casos	57
4.3.3 Ciclo de aprendizaje	58
Capítulo 5: Método.....	60
5.2 Justificación	64
5.2.1.1 Justificación Teórica	65
5.2.1.1 Justificación Metodológica.....	66
5.2.1.2 Justificación Social.....	67
5.3 Objetivos	69
5.3.1 Objetivo General.....	69
5.3.2 Objetivos Particulares.....	69
5.4 Preguntas de Investigación.....	70
5.5 Diseño.....	70
5.5.1 Objetivos del Curso	71
5.5.1.1 Objetivo General.....	71
5.5.1.2 Objetivos Específicos.....	71
5.6 Procedimiento	71
5.6.1 Planear.....	71
5.6.2 Mediar	73
5.6.3 Evaluar	83
5.6.1 Instrumentos.....	83
5.6.1.1.Cuestionario Sociodemográfico	83
5.6.1.2 Cuestionarios Experiencias, Creencias, Actitudes y Conocimientos sobre la Orientación y las Habilidades para la Vida.	83
5.6.1.3 Preprueba.....	84
5.6.1.4 Posprueba.....	84
5.6.1.5 Rubricas y Listas de Cotejo.....	84
5.7 Escenario y Participantes	85
5.7.1 El Colegio de Bachilleres	85
5.7.2 El Plantel 3, Iztacalco	86
5.7.3 Participantes	86
Capítulo 6: Resultados	88
6.1 Resultados Cuantitativos.....	89
6.1.1 Pre y Posprueba.....	89

6.1.1.1 Análisis de Reactivos Cerrados.....	89
6.1.1.2 Análisis de los Casos.	91
6.1.2 Cuestionarios Inicial y Final	93
6.1.2.1 Experiencias con la Orientación.	94
6.1.2.2 Actitudes hacia la Orientación.....	95
6.1.2.3 Experiencia con las Habilidades para la Vida.....	96
6.1.2.4 Experiencia con las Habilidades para la Vida	99
6.1.2.5 Creencias sobre las Habilidades para la Vida.	100
6.1.2.6 Actitudes en torno a las Habilidades para la Vida.	103
6.2 Resultados Cualitativos.....	107
6.2.1 Pre y Posprueba	109
6.2.1.1 Conocimientos Procedimentales.....	110
6.2.2 Cuestionarios Inicial y Final.....	115
6.2.2.1 Experiencia con las Habilidades para la Vida.....	120
6.2.2.2 Creencias sobre las Habilidades para la Vida.	124
6.2.2.2.1 Necesidades y Expectativas.	124
6.2.2.2.2 Utilidad	127
6.2.2.2.3 Creencias.	129
6.2.2.3 Actitudes en torno a las Habilidades para la Vida.	132
6.2.2.3.1 Necesidad y pertinencia de enseñar Habilidades para la Vida en las Escuelas	132
6.2.2.3.1 Razones de asistencia.....	135
6.2.2.4 Experiencias Previas con la Orientación	136
6.2.2.5 Razones del cambio de actitudes o creencias sobre las Habilidades para la Vida.....	137
6.2.3 Conocimientos sobre las Habilidades para la Vida.....	138
6.2.3.1 Conocimientos previos.....	139
6.2.3.1 Construcción de Conocimientos.....	144
Capítulo 7: Discusión y conclusiones	153
Experiencias	154
Actitudes.....	154
Creencias	155
Conocimientos previos	156
Habilidades para la Vida	156
Autoconocimiento	156
Manejo de emociones	156
Análisis de problemas y toma de decisiones.....	157
Construcción de Conocimientos, Significados y Sentidos	158
Habilidades para la Vida	158

Autoconocimiento	158
Manejo de Emociones	159
Análisis de Problemas y Toma de Decisiones	159
Aprendizajes del Curso de Habilidades para la Vida Basado en el Método de Casos como Herramienta de Enseñanza-Aprendizaje.....	160
Aprendizajes Conceptuales	160
Aprendizajes Procedimentales.....	161
Aprendizajes Actitudinales	162
Modificación de las Creencias.....	164
Anexos	170
Anexo 1 : Planeación didáctica del Curso de Habilidades para la Vida.	170
Anexo 2: Casos.....	179
Anexo 3: Instrumentos.....	188
Preprueba.....	188
Posprueba.....	191
Cuestionario inicial: Creencias, experiencias, conocimientos y actitudes sobre la Orientación y las Habilidades para la Vida.	196
Cuestionario inicial: Creencias, experiencias, conocimientos y actitudes sobre la Orientación y las Habilidades para la Vida.	200
Anexo 4: Instrumentos de evaluación auténtica	202
Anexo 5: Respuestas a los reactivos abiertos de los cuestionarios inicial y final	212
Referencias.....	227

Agradecimientos

A mi Tutora Principal y Directora de Tesis: Dra. Milagros Figueroa Campos

Por guiarme, por su paciencia, palabras sabias y empatía en los momentos difíciles, por compartir sus conocimientos y experiencia, por su invaluable apoyo académico y personal.

A mí Comité Tutor: Dra. Martha Diana Bosco Hernández y Mtra. Hilda Paredes Dávila.

Por su acompañamiento, apoyo, observaciones y cuestionamientos que me ayudaron a iluminar zonas de oscuridad y a enriquecer mi trabajo.

A la Universidad Nacional Autónoma de México:

Por la gran experiencia, académica, profesional y de vida que la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior significó para mí.

A mis amigas y colegas del Colegio de Bachilleres: Dra. Evelia Hernández Ramos y Lic. Patricia Muñoz Perales.

Por el apoyo, por brindarme generosamente su tiempo, compartir sus conocimientos y experiencia en la organización del caos que eran mis datos por analizar y la supervisión de mi práctica docente respectivamente.

A mis estudiantes del Colegio de Bachilleres:

Por la experiencia de aprender y transformarme a su lado cada ciclo escolar, porque ser su profesora me ha permitido mantenerme siempre curiosa, motivada y feliz.

Dedicatoria

A mi querida madre Enriqueta Palacios, a mi querido padre Jacobo Ortiz quienes cambiaron la forma de su presencia mientras transitaba este camino y cuyas enseñanzas y ejemplos de vida me permitieron no rendirme. A sus espíritus libres y resilientes, a sus vidas de dedicación, trabajo y esfuerzo, que me abrieron un mundo de posibilidades.

*“Ahora la belleza del mundo toma [su] rostro, se alimenta de [su] dulzura y se engalana con
[su] claridad.*

El lago pensativo al fondo del paisaje me vuelve a hablar de [su] serenidad.

*Los caminos que [siguieron] hoy me señalan el mío,
aunque jamás [sabrán] que [les] llevo conmigo
como una lámpara de oro para alumbrarme el camino*

Ni que [su] voz aun traspasa mi alma.

Suave antorcha [sus] rayos, dulce hoguera [su] espíritu;

Aún[viven] un poco porque yo les sobrevivo.”

Marguerite Yourcenar

"...No podemos decirles a los chicos que tienen que ir a la escuela porque así se ganarán la vida. Decirle a un ser humano que tiene que estudiar porque está trabajando para tener trabajo es contradictorio con darle un sentido a la vida. Porque lo que le estamos diciendo es que su vida sólo vale para ser conservada en sí misma, y no para producir

algo diferente. Si a un ser humano le decimos que lo único que importa de todo lo que está haciendo ahora es prepararse para seguir viviendo, estamos hablándole a un esclavo y no a un ser humano. Los seres humanos tienen que sentir que lo que hacen tiene algún sentido que excede a la autoconservación. No se le puede plantear a un ser

humano que el sentido de su vida está en ganarse la subsistencia, porque eso no es el sentido de ninguna vida. Tenemos que terminar con esta idea que les planteamos a los chicos de que el único sentido de conservar su vida es para que trabajen y sobrevivan: el sentido de conservar su vida es para producir un país distinto en donde puedan recuperar los sueños. Y <la escuela es un lugar de recuperación de sueños>, no solamente de autoconservación."

(Bleichmar, 2008)

Resumen

El Método de Casos en tanto herramienta de enseñanza-aprendizaje ha sido ampliamente investigado y aplicado en la Educación Superior es decir en la formación profesional. En la Educación Media Superior su estudio y aplicación se encuentra principalmente vinculado a la enseñanza de las Ciencias Experimentales específicamente con el desarrollo de competencias. Esta investigación se propuso indagar en las potencialidades del Método de Casos en la modificación de creencias y actitudes negativas que los estudiantes tienen sobre la orientación y las Habilidades para la Vida a través del diseño e implementación de un curso de Habilidades para la Vida basado en el Método de Casos.

La intervención se llevó a cabo en un grupo de estudiantes del primer semestre del Colegio de Bachilleres, Plantel 3 Iztacalco en la asignatura de Orientación I, en la modalidad en línea debido a la pandemia por Covid-19. Durante 9 sesiones con duración de dos horas se trabajaron las habilidades de autoconocimiento, manejo de emociones, análisis de problemas y toma de decisiones mediante las fases del análisis de casos propuestas por Wasserman (1994): estudio individual, discusión grupal, sesión plenaria y la reflexión individual.

Con base en los resultados de los instrumentos aplicados (pre y posprueba y cuestionarios inicial y final de experiencias, creencias, actitudes y conocimientos) se concluye que el Método de Casos favoreció la modificación de creencias y actitudes, explicada por las características del Método de Casos y el diseño constructivista sociocultural del curso, la construcción de conocimientos, significados y sentidos en torno a las Habilidades para la Vida más próximas a su abordaje educativo orientado al desarrollo humano integral y la construcción de aprendizajes (conceptuales, procedimentales y actitudinales), conocimientos, significados y sentidos en torno a las Habilidades para la Vida trabajadas en el curso.

Palabras Clave: Método de casos, orientación, Habilidades para la Vida, Educación Media Superior.

Abstract

The Case Method as a teaching-learning tool has been widely researched and applied in Higher Education, that is, in professional training. In Higher Secondary Education, its study and application is mainly linked to the teaching of Experimental Sciences, specifically with the development of competencies. This research was proposed to investigate the potential of the Case Method in the modification of negative beliefs and attitudes that students have about Orientation and Life Skills through the design and implementation of a Life Skills Course based on the Case Method.

The intervention was carried out in a group of first semester students of the Colegio de Bachilleres, Plantel 3 Iztacalco in the Orientation I course, in the online modality due to the Covid-19 pandemic. During 9 sessions lasting two hours, the skills of self-knowledge, emotion management, problem analysis and decision making were worked on through the phases of case analysis proposed by Wasserman (1994): individual study, group discussion, plenary session and individual reflection.

Based on the results of the instruments applied (pre- and post-test and initial and final questionnaires of experiences, beliefs, attitudes and knowledge) it is concluded that the Case Method favored the modification of beliefs and attitudes, explained by the characteristics of the Case Method and the sociocultural constructivist design of the course, the construction of knowledge, meanings and senses around the Life Skills closer to its educational approach oriented to integral human development and the construction of learning (conceptual, procedural and attitudinal), knowledge, meanings and senses around the Life Skills worked on in the course.

Key words: Case method, Guidance, Life Skills, High School Education.

Introducción

El Método de casos se arraiga en la teoría sociocultural del aprendizaje y la cognición y aprendizaje situados. Desde estas perspectivas el aprendizaje se concibe como un proceso de aculturación en el que los seres humanos se apropian de conocimientos, instrumentos, sentidos y significados a través de su participación en comunidades de práctica (Wilson y Myers, 2000) (Sagastegui, 2004). Se considera que el aprendizaje se manifiesta en la capacidad de participar eficazmente en una comunidad a través de actividades auténticas es decir social y culturalmente significativas (Wilson y Myers, 2000) (Díaz Barriga, 2006). El aprendizaje, entonces se encuentra ligado al contexto y a las actividades – auténticas- en la que los conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) se despliegan.

El objetivo del Método de Casos, que fundamenta el diseño del curso de Habilidades para la Vida, es llevar las actividades auténticas al aula lo que supone una reconfiguración del proceso de enseñanza-aprendizaje y los roles de docentes y estudiantes. A través del Método de Casos los estudiantes construyen aprendizajes mediante el estudio, análisis y discusión de una situación problemática de la vida real o caso, participan de una comunidad de aprendizaje, construyen conocimientos, significados y sentidos a través del despliegue de conocimientos en una actividad auténtica y por tanto contextualizada. (Wasserman, 1994).

El Método de Casos como herramienta de enseñanza-aprendizaje ha sido ampliamente estudiado y aplicado en la Educación Superior, en la Educación Media Superior su estudio y aplicación se ha vinculado principalmente con la enseñanza de las Ciencias. Las investigaciones han demostrado su efectividad en el desarrollo de competencias y habilidades tales como análisis, síntesis, razonamiento, resolución de problemas, toma de decisiones, comunicación, pensamiento crítico y creativo entre otras potencialidades. (Álvarez, 1991).

En esta investigación se estableció como objetivo general: diseñar un curso basado en el Método de Casos como herramienta de enseñanza- aprendizaje como un medio para modificar las ideas

previas y actitudes negativas que los estudiantes tienen sobre la orientación y las Habilidades para la Vida. Los objetivos específicos están orientados a: 1.- Conocer las experiencias, conocimientos, creencias y actitudes previas que los estudiantes tienen sobre la orientación y las Habilidades para la Vida. 2.- Evaluar los resultados del curso en los aprendizajes de los estudiantes (cognitivos, procedimentales y actitudinales) y 3.- Describir el efecto del diseño del curso de Habilidades para la Vida basado en el método de casos como herramienta de enseñanza-aprendizaje en la construcción de significados y sentidos sobre la orientación y las habilidades de los estudiantes.

El curso de Habilidades para la Vida basado en el Método de Casos como herramienta de enseñanza-aprendizaje, se implementó durante el semestre 2020-B (octubre a diciembre), en la asignatura de Orientación I correspondiente al primer semestre del plan de estudios del Colegio de Bachilleres; consto de 9 sesiones - con una duración de dos horas- distribuidas semanalmente. Las sesiones se realizaron en línea a través de la herramienta de videollamada *Google meet* y utilizando la plataforma *Google classroom*.

El diseño del curso incluyó el análisis de casos como herramienta de enseñanza-aprendizaje y se fundamentó en el ciclo de aprendizaje propuesto por Wasserman (1994): estudio individual, discusión grupal, sesión plenaria y la reflexión individual. El tema sobre el que se diseñó el curso fue el de Habilidades para la Vida específicamente las habilidades de autoconocimiento, manejo de emociones, análisis de problemas y toma de decisiones. Se aplicaron una pre y posprueba, un cuestionario sociodemográfico y cuestionarios inicial y final de experiencias, creencias, actitudes y conocimientos sobre la orientación y las Habilidades para la Vida mediante formularios alojados en Google.

Con base en los resultados de esta investigación se concluyó que el Método de Casos favoreció: 1.- La modificación de creencias y actitudes favorablemente, explicada por las características del Método de Casos y el diseño constructivista sociocultural del curso. 2.- La construcción de conocimientos, significados y sentidos en torno a las Habilidades para la Vida objetivos e

intenciones más próximas a su abordaje educativo orientado al desarrollo humano integral propuesto por Mantilla (1999), Melero (2010), López y Hernández (2012) y Martínez (2014). y 3

.- La construcción de aprendizajes (conceptuales, procedimentales y actitudinales), conocimientos, significados y sentidos en torno a las Habilidades para la Vida trabajadas en el curso (autoconocimiento, manejo de emociones y análisis de problemas y toma de decisiones).

Ahora bien, respecto a la organización del trabajo aquí presentado. En el capítulo 1 La orientación en el Colegio de Bachilleres se caracteriza a la orientación como campo de investigación-intervención, sus antecedentes sociohistóricos y su práctica en la Educación Media Superior específicamente en el Colegio de Bachilleres. El capítulo 2 Habilidades para la Vida en las Escuelas se presentan antecedentes, fundamentos teórico -metodológicos y características de la enseñanza de los programas de Habilidades para la Vida. El capítulo 3 argumenta las potencialidades del desarrollo y fortalecimiento de las Habilidades para la Vida como factor de protección del desarrollo del adolescente, partiendo de la caracterización de los factores y cambios en el nivel biológico, cognoscitivo y socioemocional. El capítulo 4 presenta un recorrido por los fundamentos teórico-metodológicos del Método de Casos -teoría sociocultural y teoría del conocimiento y el aprendizaje situados), en él se desarrollan las potencialidades de su uso como herramienta de enseñanza-aprendizaje, objetivos, intenciones y fases.

En el capítulo 5 Método se describe la ruta seguida en esta investigación; se desarrollan el planteamiento del problema, justificación, objetivos y procedimiento. En el capítulo 6 Resultados se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos a partir de los instrumentos (pre y posprueba y cuestionarios inicial y final de experiencias, creencias, actitudes y conocimientos sobre la orientación y las Habilidades para la Vida). Finalmente, en el capítulo 7 Discusión se presentan los principales hallazgos y conclusiones de este trabajo.

Capítulo 1: La Orientación en el Colegio de Bachilleres

Una piedra arrojada en un estanque provoca ondas concéntricas que se ensanchan sobre su superficie afectando en su movimiento con distinta intensidad, con distintos efectos a la ninfa y a la caña, al barquito de papel y a la balsa del pescador (Gianni Rodari)

En este capítulo contextualizaremos a la orientación en el Colegio de Bachilleres, presentando un recorrido de lo general a lo particular. Inicio con la caracterización de la orientación como campo de investigación-intervención, continuando con un breve recorrido sociohistórico que da cuenta de la consolidación de la orientación en México como campo de investigación-intervención, para finalizar con las características de la orientación en las instituciones de Educación Media Superior (EMS) profundizando en el caso del Colegio de Bachilleres, escenario de esta investigación.

Lo anterior con el objetivo de reconocer los fundamentos teórico-metodológicos de la orientación, las características de la orientación en México y las múltiples formas en que se han ejercido las prácticas orientadoras. Este recorrido proporciona por un lado un marco de referencia y análisis de la orientación ejercida en el Colegio de Bachilleres y de la influencia de las prácticas orientadoras -gestadas socio- históricamente- en las creencias y actitudes de los estudiantes sobre la orientación y los temas de los que se ocupa; creencias y actitudes que el diseño del curso aquí presentado busca modificar favorablemente.

1.1 La Orientación Psicopedagógica como Campo de Investigación Intervención.

La orientación como actividad profesional surge en el siglo XIX, enfocando sus esfuerzos en el área de la intervención profesional, es durante el siglo XX que se consolida su integración en las instituciones educativas formales y diversifica sus áreas de intervención al desarrollo personal-social, escolar, educación especial etc. (Sanchiz, 2008). Durante el S. XXI los esfuerzos de los profesionales de la orientación se enfocan en la reflexión sobre los modelos de intervención e identificación de los criterios de unificación, dada la multiplicidad de enfoques, áreas de intervención, funciones y objetivos de la orientación, tal como lo señala Molina (2004), su

delimitación conceptual resulta compleja.

En este sentido Martínez (1998) destaca que la orientación vista desde distintos enfoques, a lo largo de su desarrollo y evolución, se ha concebido como un proceso/sistema de ayuda y/o guía orientado a objetivos tales como: la toma de decisiones, la elección vocacional y la resolución de problemas personales y/o sociales.

Molina (2004) tras un recorrido histórico- conceptual recupera algunos de los que considera los elementos presentes en la conceptualización de la orientación:

- 1.- La orientación es un proceso aplicable a lo largo del ciclo vital.
- 2.- El destinatario de la orientación se encuentra inmerso en un contexto y la intervención debe atender a las características de este.
- 3.- Se orienta al individuo de manera integral en las distintas áreas de las que forma parte (personal, social, escolar, vocacional y comunitaria)
- 4.- La orientación forma parte del proceso educativo y tiene por objetivos la prevención, el desarrollo integral y saludable, así como la atención a la diversidad de los individuos.
- 5.- Asume funciones de diagnóstico, remediales, de prevención, asistencia y ayuda.

Uno de los esfuerzos más destacados de integración y unificación de criterios es el realizado por Bisquerra (1998) quien propone un análisis de la orientación desde un enfoque histórico (origen y evolución), teórico-conceptual (que implica la unificación de la terminología proveniente de la diversidad de miradas, funciones y objetivos, además de la identificación de las teorías que la sustentan y sus modelos de intervención).

Bisquerra (2005) propone unificar los distintos enfoques de la orientación en el concepto de orientación psicopedagógica la cual define como: “proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos los aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos” (p.2).

El concepto de orientación psicopedagógica incluye los distintos enfoques de la orientación hasta

aquí revisados (escolar, profesional, vocacional, para el desarrollo) reconoce esta diversidad y propone concebir a la orientación psicopedagógica como una unidad integrada de acción coordinada encaminada al logro de objetivos enfocados a la prevención, desarrollo humano y la intervención social.

Así la orientación desde la propuesta de Bisquerra (1995) es concebida como un proceso susceptible de ser aplicado a lo largo del ciclo vital a todas las personas, realizado por agentes de la orientación (orientador, profesor, tutores), mediante modelos de intervención (clínico, por programas y de consulta) inmersos en los distintos contextos en los que un individuo se desarrolla (escolares, familiares, comunitarios, etc.).

Lo que hasta aquí he denominado enfoques de la orientación (profesional, escolar, del desarrollo etc.) Bisquerra (1995) les concibe como áreas temáticas y de intervención que forman parte y dan identidad a esa unidad de acción integrada - la orientación psicopedagógica- es decir existe una única orientación psicopedagógica pero aplicada a múltiples áreas, así las áreas temáticas y de intervención son “cada uno de los aspectos esenciales a considerar en la formación de los orientadores” (Bisquerra, 2005, p.6).

De tal modo que las áreas temáticas y de intervención se organizan de la siguiente manera: orientación para el desarrollo de la carrera, orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, orientación para la prevención y el desarrollo y atención a la diversidad.

En adelante siempre que se mencione a la orientación en este documento, se hace referencia a la orientación psicopedagógica desde el enfoque integrador propuesto por Bisquerra (1995) concibiéndola como un campo de investigación-intervención con fundamentos teórico-metodológicos propios.

1.2 La Consolidación de la Orientación en México

El desarrollo y evolución de la orientación en México se encuentra estrechamente vinculado con el de la educación. Se reconoce su antecedente más remoto en los Congresos Higiénico-

Pedagógicos (1882-1884), destinados a la regulación de la Educación Básica en los que se identifican de manera incipiente, los temas y funciones de la orientación.

Los Congresos Higiénico-Pedagógicos en palabras de Flores (2013) “...han sido un referente obligado para la instauración oficial de la vigilancia médica y educativa en el cuerpo del sujeto, en su vida privada, en su moral y en los conocimientos que debe o no tener...” (P.27). Se convocaron con el propósito de garantizar que las escuelas fueran lugares salubres y los ambientes, métodos y estrategias de enseñanza al interior de las aulas adecuados en función del desarrollo del infante. Estos debates y prescripciones fueron trasladados a los Congresos Nacionales de Instrucción Pública (1889-1991), de los que se desprendería la creación del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar (1925) asociado a las labores de vigilancia y disciplina que aún permean el ejercicio de la orientación principalmente en las escuelas secundarias. (Flores, 2013)

Durante el Siglo XIX se crean instituciones, espacios de reflexión y estudio -Congresos de Educación (1911-1914), Instituto Nacional de Pedagogía (1923), Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar (1925), Instituto Médico Pedagógico para niños anormales mentales (1935).- en torno a temas de las áreas de orientación profesional y problemas en el aprendizaje y desarrollo de los seres humanos.

Hacia finales del siglo, se reconoce a la orientación como una disciplina con identidad propia, - aunque aún sin criterios de unificación con relación a sus objetivos, áreas de estudio e intervención. Se consolida el Sistema Educativo Nacional y se reconoce a la orientación de manera formal, aunque con distintos nombres (higiene escolar, orientación, orientación escolar, orientación educativa y psicopedagógica). Comienza un proceso de incorporación al Sistema Educativo Nacional en sus distintos niveles, siendo el Departamento de Orientación Educativa e Higiene Escolar quien imparte la primera asignatura de orientación educativa en 1935. (Aceves y Simental, 2013).

Las escuelas secundarias inician su incorporación en 1949 a través de la oficina de orientación vocacional. En 1963 se incorpora la orientación en el currículo de las escuelas secundarias

técnicas, en 1993 se incluye a la orientación educativa en el currículo de todas las escuelas secundarias, enfocando su intervención en tres áreas: cuidado de la salud, prevención de adicciones y conductas de riesgo en el ejercicio de la sexualidad y orientación profesional. (González y González, 2013)

Tocante a las instituciones de Educación Media Superior la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es pionera en la incorporación de la Orientación Educativa, siendo su antecedente más remoto las Conferencias sobre las Profesiones en 1906 impartidas por académicos destacados en su área, que después evolucionaron a las conferencias profesiográficas y conferencias de orientación vocacional, transitando sus participantes paulatinamente del académico al profesional de la orientación, sin embargo, no fue hasta 1953 que incorpora el Departamento Psicopedagogía manteniendo su énfasis en la orientación profesional. En 1958 se transforma en el Departamento de Orientación diversificando sus áreas hacia la orientación escolar.

Es durante el Siglo XIX que la orientación se consolida como un área de investigación-intervención, su surgimiento, desarrollo y consolidación esta intrínsecamente ligado al desarrollo de la educación en México y por ende al contexto sociopolítico y económico de la época. Es posible distinguir dos vertientes de la orientación, por un lado, la ligada a la higiene y los problemas de aprendizaje y conducta, heredera de los Congresos Higiénico-Pedagógicos y desarrollada fundamentalmente en las escuelas secundarias; por el otro aquella vinculada a la ENP cuya área de intervención es la orientación profesional (Magaña, 2013)

El Siglo XX se ha caracterizado por la búsqueda de una terminología común entre los profesionales de la orientación, por la diversificación de las áreas y modelos de intervención, así como de los contextos, aunque el escolar sigue siendo el espacio privilegiado de intervención.

El profesional de la orientación ha transitado del cubículo y la atención individual, de las aulas y la atención grupal, hacia al rol de consultor para otros agentes de la orientación; de la aplicación de pruebas psicotécnicas, de la atención al déficit, de la intervención remedial hacia modelos más

humanistas, con un enfoque preventivo en pro del desarrollo integral de los seres humanos. (Flores, 2013)

En suma la orientación en su camino hacia la consolidación como área de investigación-intervención y sus esfuerzos por la integración de sus áreas temáticas y modelos de intervención ha sido objeto de múltiples transformaciones (en el perfil profesional de los agentes de la orientación, sus áreas, objetivos, intenciones y modelos de intervención) posicionamientos que inciden directamente en las prácticas orientadoras, modos de concebir y hacer que se han quedado arraigados y que permean las experiencias, actitudes y creencias que en relación a la orientación tienen los estudiantes. Por un lado, encontramos prácticas orientadoras ligadas a la higiene y la disciplina, utilizada como mecanismo remedial y que privilegia el modelo de consejo por el otro, prácticas orientadoras más integradas, con un enfoque preventivo y orientadas al desarrollo humano integral.

1.3 La Orientación en la Educación Media Superior

La Educación Media Superior (EMS) incorpora a su sistema educativo a la orientación a partir de mediados del S.XIX, originalmente como orientación profesional y permitiendo su diversificación hacia la orientación escolar que se ocupaba de problemas en el aprendizaje y de adaptación a la institución con un enfoque fundamentalmente remedial privilegiando la atención directa e individual y empleando instrumentos psicotécnicos y la entrevista como herramienta fundamental (modelo *counseling*).

La llegada del S. XXI trajo consigo la unificación de criterios sobre la orientación y la reflexión sobre sus áreas y modelos de intervención, permitiendo contemplar el objeto de la orientación ya no sólo desde la mirada del problema/déficit que se precisa remediar sino desde el enfoque de la prevención. Lo anterior se ve reflejado en el ejercicio de la orientación en el nivel Medio Superior, la orientación ha salido del departamento de orientación a las aulas donde los profesionales de la orientación diseñan, implementan y evalúan programas a través de talleres, asignaturas optativas

o incorporadas al currículo -de manera directa o transversal- enfocando sus esfuerzos a áreas como los procesos de enseñanza, la prevención y el desarrollo y recientemente a la diversidad. El modelo de consulta comienza a permear el ejercicio de la orientación a través de programas como CONSTRUYE-T y el Programa de Tutorías en los que los profesionales de la orientación desempeñan un rol de consultor (Aceves y Simental, 2013)

En relación con el ejercicio de la orientación la Dirección General de Bachillerato (DGB) (2010) emitió los *Lineamientos de Orientación Educativa* y el *Manual de Orientación* en donde establece perfil, funciones, áreas de intervención y nivel de intervención del profesional de la orientación en la Educación Media Superior y material de apoyo para las funciones de diagnóstico, investigación, e implementación que ejerce el orientador.

El perfil del profesional de la orientación según la Dirección General de Bachillerato (2010) debería incluir los siguientes aspectos:

- a) Conoce sus capacidades y limitaciones profesionales que influyen en el desempeño de su acción orientadora.
- b) Aplica e incorpora la teoría y la investigación en la práctica y desarrollo de la orientación.
- c) Facilita el aprendizaje, desarrollo personal y vocacional del alumnado
- d) Contribuye al sano desarrollo y mantenimiento de las relaciones entre colegas.
- e) Conduce información y datos de una manera adecuada (p.28)

Respecto a sus responsabilidades y funciones menciona que el profesional de la orientación deberá contextualizar su práctica en la institución y las características del estudiantado, promover el trabajo colaborativo de toda la comunidad escolar para la implementación del programa de orientación, así como brindar atención en las diferentes áreas que conforman la práctica orientadora -institucional, escolar, vocacional y psicosocial- en los niveles individual, grupal y masivo. El profesional de la orientación deberá investigar y reflexionar sobre su práctica, diseñar,

implementar y evaluar programas con base en el diagnóstico de las necesidades de la población estudiantil. (Dirección General de Bachillerato, 2010)

1.3.1 La Orientación en el Colegio de Bachilleres

El Colegio de Bachilleres es una Institución de Educación Media Superior, pública y descentralizada del Estado mexicano, cuya creación fue decretada en 1973, iniciando sus operaciones en 1974 con la apertura de 5 planteles. Actualmente cuenta con 20 planteles distribuidos en la Ciudad de México y el Área Metropolitana en los cuales se ofrecen estudios de bachillerato en los sistemas escolarizado y abierto. (Colegio de Bachilleres, 2020)

La intervención objeto de esta tesis se llevó a cabo en plantel 3, Iztacalco en el sistema escolarizado, específicamente en la asignatura de Orientación I, razón por la cual en este apartado contextualizaremos el ejercicio de la orientación en el Colegio de Bachilleres.

El Departamento de Orientación desempeña sus funciones en el sistema escolarizado desde la creación del Colegio de Bachilleres, desde ese entonces hasta 2014 formó parte de su plan complementario de formación junto con la formación deportiva, artística y cultural.

Las funciones del Departamento de Orientación, en una primera época, se centraron en promover el desarrollo de hábitos, métodos de estudio y estrategias de aprendizaje, la toma de decisiones aplicada al proceso de elección vocacional, la atención a los problemas -académicos, personales, familiares- de la población estudiantil.

El servicio de orientación se organizó originalmente en tres áreas -escolar, vocacional y psicosocial- con un enfoque de atención directa y remedial en sus primeros años que se transformó en una intervención enfocada en la prevención y el desarrollo ampliando su intervención al modelo por programas a través de talleres en torno a hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje y habilidades del pensamiento. De 1993 en adelante el servicio de orientación se organiza en las siguientes áreas: vocacional, psicosocial y psicopedagógica.

El área de orientación vocacional guía a las y los estudiantes en el proceso de elección, vocacional.

El área de orientación psicosocial tiene por objetivo prevenir conductas de riesgo para el desarrollo integral de las y los estudiantes y finalmente el área de orientación psicopedagógica se encarga de coadyuvar en el aprendizaje de las y los estudiantes a través del trabajo colaborativo entre docentes y profesionales de la orientación. Las acciones orientadas en las distintas áreas se llevan a cabo en tres niveles de intervención individual, grupal (a través de talleres) y masiva (mediante campañas y conferencias en coordinación con diversas instituciones de salud). (Colegio de Bachilleres, 1993)

La Asignatura de Orientación En el año 2014 la orientación pasa a formar parte del plan de estudios del Colegio de Bachilleres, incorporándose al área de formación básica en el campo del desarrollo humano a través de las asignaturas de Orientación I y II, distribuidas en primer y cuarto semestre respectivamente.

Las asignaturas integradas al plan de estudios intervienen mediante el modelo por programas y privilegian las áreas para la prevención y el desarrollo humano (Orientación I) y para el desarrollo de la carrera (Orientación II). De acuerdo con sus programas de asignatura, buscan favorecer el proceso formativo de los estudiantes y ayudarlos a estructurar su proyecto de vida, a través del desarrollo de Habilidades para la Vida y de pensamiento, que les permitan la construcción de su conocimiento de forma significativa con la ejercitación de estrategias de aprendizaje que los lleve a la autorregulación de este. (Programa de estudios Orientación I, 2015, p 19)

Dado que la intervención se implementó en el curso de Orientación I, conviene mencionar a grandes rasgos la organización y estructura del programa de asignatura. La asignatura se organiza en torno a tres ejes de los que a su vez se desprenden tres componentes y contenidos centrales y específicos.

A continuación, se enuncia el eje, componente y contenido central de los cuales se desprende el contenido específico de Habilidades para la Vida -sobre el cual se diseñó e implementó la intervención.

Ejes: colabora con los demás para mejorar la comunicación y las relaciones interpersonales, identifica valores y actitudes a través de los cuales interactúa con los demás y adquiere conocimientos para la autorregulación del aprendizaje, el cuidado de sí mismo y la sensibilización del entorno.

Componentes: El trabajo colaborativo como base del aprendizaje, mejorar las relaciones interpersonales a través del desarrollo de Habilidades para la Vida enfocados al desarrollo personal y se reconoce e integra como parte de su comunidad escolar.

Contenido central: Reflexiona la importancia de la toma de decisiones en su vida, reforzar el trabajo colaborativo para la integración de la comunidad de aprendizaje. (Colegio de Bachilleres, 2014, p. 12)

El contenido temático de la asignatura de Orientación I se distribuye en tres grandes ejes temáticos:

- 1.- Estrategias de aprendizaje (resumen y mapa conceptual)
- 2.- Habilidades para la Vida (autoconocimiento, manejo de emociones y análisis de problemas y toma de decisiones)
- 3.- Habilidades del pensamiento (identificación, diferenciación, clasificación, análisis y síntesis, pensamiento crítico y creativo).

El diseño del curso aquí presentado retomó el contenido del segundo de los ejes temáticos -Habilidades para la Vida- utilizando el método de casos como herramienta de enseñanza-aprendizaje.

Capítulo 2: Habilidades para la Vida en las Escuelas

La inteligencia académica no ofrece la menor preparación para la multitud de dificultades-o de oportunidades- a las que deberemos enfrentarnos a lo largo de nuestra vida (Daniel Goleman)

En este capítulo rastrearé los antecedentes y fundamentos teórico-metodológicos de los programas de Habilidades para la Vida en las escuelas propuestos por la Organización Mundial de la Salud a través de la iniciativa: Habilidades para la Vida en las escuelas. Esta iniciativa puso en el centro la importancia de aprender Habilidades para la Vida y colocó a las escuelas como espacio privilegiado para su enseñanza-aprendizaje.

En la segunda parte del capítulo describo las características en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, la elección de herramientas y métodos para el aprendizaje y la reconfiguración de los roles docente-estudiante. Lo anterior con el propósito de enmarcar el proceso de enseñanza- aprendizaje del contenido temático base de este curso -las Habilidades para la Vida - específicamente el autoconocimiento, manejo de emociones y análisis de problemas y toma de decisiones y la elección del método de casos como herramienta de enseñanza.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1993) define a las Habilidades para la Vida como: “capacidades para un comportamiento adaptativo y positivo, que permiten a los individuos enfrentarse eficazmente a las exigencias y desafíos de la vida cotidiana.” (p.6) en otras palabras el desarrollo y/o fortalecimiento de Habilidades para la Vida permitirá al individuo transitar hacia la autonomía y elección de un estilo de vida saludable y conductas prosociales (Melero, 2010)

La enseñanza de Habilidades para la Vida en las escuelas se desprende de la iniciativa internacional promovida por la Organización Mundial de la Salud denominada: *Life Skills education for children and adolescents in schools*. El propósito fundamental de esta iniciativa es que la población en edad escolar desarrolle la competencia psicosocial¹ que les permita elegir y

¹ La habilidad de una persona para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria

acceder a estilos de vida saludables, por lo que tiene un carácter preventivo y orientado a la promoción de la salud en su sentido más amplio al incluir en la noción el bienestar físico, mental y social (OMS, 1993).

La educación en Habilidades para la Vida , desde un enfoque de promoción de la salud, moviliza conocimientos, actitudes y valores en pro del desarrollo de la competencia psicosocial manifestada a través de comportamientos saludables, contribuyendo a la prevención de problemas de salud (OMS, 1993). En palabras de Melero (2010) “...pretende dotar a cada persona de una batería de recursos personales que le ayuden a obtener lo mejor de sí misma, de su mundo relacional y del entorno social contribuyendo a prevenir riesgos psicosociales de diversa naturaleza” (p.6)

La Organización Mundial de la Salud eligió a las escuelas como espacios privilegiados para la implementación de los programas de Habilidades para la Vida con miras a garantizar espacios para que durante la infancia y la adolescencia se desarrollen y/o fortalezcan, dado que las condiciones económicas, sociales, políticas y culturales del mundo contemporáneo han transformado significativamente los estilos de vida y espacios tradicionales en los que los seres humanos desarrollaban estas habilidades -familias y comunidades- (Organización Panamericana de la Salud, 2001). Adicionalmente las escuelas ofrecen un medio de acceso eficiente a la cobertura de la población objetivo, así como las condiciones de acceso a la infraestructura y recursos humanos, circunstancias que difícilmente se conjugarían en otros espacios. (OMS, 1993)

Así, con el propósito de promover y educar estas habilidades y en última instancia la competencia psicosocial de los individuos, la Organización Mundial de la Salud, diseña e implementa la iniciativa Habilidades para la Vida en las escuelas a través de los programas: Educación para todos (EPT), Iniciativa *Focusing Resources on Effective School Health* (FRESH), Escuelas promotoras de la Salud (EPS) y Escuelas Amigas de la Infancia. (Mangrulkar et al., 2001). A través de estos programas se enseñan 10 habilidades básicas consideradas pertinentes y relevantes en todos los contextos y culturas, a saber: autoconocimiento, empatía, comunicación asertiva,

relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas, pensamiento crítico, pensamiento creativo, manejo de emociones y sentimientos y manejo de tensión y estrés.

Estas Habilidades para la Vida se caracterizan por su naturaleza genérica, su orientación hacia el bienestar individual y social, así como por su especificidad cultural esto es, cada una de las Habilidades para la Vida son susceptibles de ser aplicadas en distintos ámbitos y para la resolución de diversos problemas y/o desafíos de la vida cotidiana, su puesta en práctica dependerá de los valores y comportamientos considerados positivos en las distintas culturas.

La propuesta original de la Organización Mundial de la Salud (1993) sugiere agrupar estas 10 Habilidades para la Vida consideradas básicas en pares, tomando como criterio las relaciones estrechas entre habilidades, resultando cinco áreas de intervención- aplicación: 1.- Autoconocimiento- empatía. 2.- comunicación asertiva - relaciones interpersonales 3.- toma de decisiones - resolución de problemas. 4.- pensamiento crítico - pensamiento creativo 5.- manejo de sentimientos y emociones- manejo de tensión y estrés. Por su parte Mangrulkar et al. (2001) distinguen tres clasificaciones más, habilidades para: 1.-aprender a pensar, aprender a sentir y aprender a relacionarse². 2.- interpersonales y comunicativas, decisiones y pensamiento crítico y afrontamiento y manejo de sí mismo³. 3.- cognitivas, emocionales y sociales⁴.

El diseño del curso de Habilidades para la Vida basado en el Método de Casos retoma la tercera de estas clasificaciones -habilidades cognitivas, emocionales y sociales- y se ocupa de cuatro de las diez habilidades básicas propuestas por la Organización Mundial de la Salud - autoconocimiento, manejo de emociones, solución de problemas y toma de decisiones- las cuales,

² Aprender a pensar implica la solución de problemas aplicando habilidades del pensamiento. Aprender a sentir da cuenta de la capacidad del manejo y expresión de sentimientos y emociones. Aprender a relacionarse implica las habilidades sociales. (Mangrulkar et al., 2001)

³ Habilidades aplicadas a tres ámbitos distintos con miras a la transformación: al ámbito personal, interpersonal y al entorno

⁴ Dentro de las habilidades sociales se contemplan las de comunicación, negociación/rechazo, de aserción, interpersonales, cooperación, empatía y toma de perspectiva. Las habilidades cognitivas contempladas son toma de decisiones/solución de problemas, comprensión de las consecuencias de las acciones determinación de soluciones alternas para los problemas, pensamiento crítico, análisis de la influencia de sus pares y de los medios de comunicación, análisis de las propias percepciones de las normas y creencias sociales autoevaluación y clarificación de valores. Finalmente, las habilidades emocionales que se incluyen son las de control del estrés y sentimientos y habilidades para aumentar el locus de control interno. (Mangrulkar et al., 2001)

si atendemos a la clasificación anterior son fundamentalmente habilidades emocionales y sociales.

En el documento *Life Skills educación for children and adolescents in schools*, la Organización Mundial de la Salud (1993) define a las Habilidades para la Vida objeto del diseño del curso como:

Autoconocimiento: conocer mejor nuestro ser, carácter, fortalezas, oportunidades, actitudes, valores, gustos y disgustos; construir sentidos acerca de nuestra persona, de las demás personas y del mundo.

Toma de decisiones: evaluar distintas alternativas, teniendo en cuenta necesidades, capacidades, criterios y las consecuencias de las decisiones, no sólo en la vida propia sino también en la ajena

Solución de problemas: transformar y manejar los problemas y conflictos de la vida diaria de forma flexible y creativa, identificando en ellos oportunidades de cambio y crecimiento personal y social.

Manejo de emociones y sentimientos: nos ayuda a reconocer nuestros sentimientos y emociones y los de los demás, y a ser conscientes de cómo influyen en nuestro comportamiento social, y a responder a ellos en forma apropiada.

2.1 Los Programas de Habilidades para la Vida en las Escuelas

La iniciativa de enseñanza de Habilidades para la Vida en las escuelas contempla e incluye componentes cognitivos y socioafectivos en su diseño y metodología. En este sentido Mangrulkar et al. (2001) y Montoya y Muñoz (2009) reconocen las siguientes teorías como fundamentos teóricos y metodológicos de los programas de Habilidades para la Vida : teorías del desarrollo (cognitivo, moral y psicosocial), la teoría del aprendizaje e influencia social propuesta por Bandura (1997), así como las teorías de las inteligencias múltiples de Gardner (1993) y la de riesgo y resiliencia.

De acuerdo con Varona (1991) algunas de las implicaciones metodológicas de las teorías anteriormente enumeradas son: la consideración de que es posible fortalecer el proceso por el

cual se desarrollan Habilidades para la Vida en el contexto social, la implementación de la observación, representación y el trabajo colaborativo entre pares como estrategias en los programas de Habilidades para la Vida, así como la consideración en el diseño de los programas de los sistemas de personalidad, ambiental, conductual y social y la utilización de estrategias diferenciadas que atiendan a los distintos tipos de inteligencia

Los programas de Habilidades para la Vida en las escuelas comenzaron a implementarse a partir de los años noventa, derivados de la iniciativa de la Organización Mundial de la Salud del mismo nombre, buscando propiciar el desarrollo de competencias psicosociales que permitan a la infancia, la adolescencia y a la juventud obtener lo mejor de sí, de sus relaciones interpersonales y de su entorno social, contribuyendo de esta manera a prevenir riesgos psicosociales. Inicialmente centraron sus esfuerzos en prevenir conductas de riesgos específicas tales como abuso de sustancias -legales e ilegales-, conductas sexuales de riesgo que deriven en el padecimiento de enfermedades de transmisión sexual (ETS) y embarazos no planeados, así como conductas violentas (Martínez, 2014) (López y Hernández, 2012). Gradualmente han ampliado sus objetivos e intenciones hacia el abordaje educativo de distintos contenidos: desarrollo de la autonomía personal, educación afectivo-sexual, educación para la paz etc. (Mantilla, 1999).

Actualmente es posible constatar que prevalece la orientación hacia la prevención de las conductas de riesgo, esto es claro en los estudios de Mojarro et al. (2017), Cardoso et al. (2010), Cacho et al. (2019), Pérez (2014) y Martínez (2020) en los que fundamentalmente se implementan programas de Habilidades para la Vida orientados a la prevención de consumo de sustancias ilegales y promoción de la salud sexual y reproductiva.

La prevención de la violencia y de riesgos psicosociales en poblaciones vulnerables continúan estando en el foco de los programas de Habilidades para la Vida, basten como muestra los estudios de Ramírez et al. (2020), Porras (2013), Giardini et al. (2013), Morales et al. (2013) y Moreira y Murillo (2016).

Dada la naturaleza del diseño e implementación de la intervención aquí presentada, resulta

necesario destacar los esfuerzos realizados en la incorporación de las Habilidades para la Vida en el currículo formal de las escuelas y los diseños instruccionales para su abordaje realizados en estudios tales como Mantilla et al. (2015), Becerra et al. (2020), García y García (2020), Espeleta y Valverde (2021). En la misma línea autores como Mantilla (1999), Melero (2010), López y Hernández (2012), Martínez (2014) han ampliado el panorama de la educación en Habilidades para la Vida hasta aquí expuesto, -orientado a la promoción de la salud- hacia la promoción del desarrollo humano integral.

El diseño del curso de Habilidades para la Vida basado en el Método de Casos como herramienta de enseñanza-aprendizaje se adscribe a esta última perspectiva, en la que se concibe a las Habilidades para la Vida en su dimensión más amplia, es decir la que trasciende el enfoque de promoción de la salud y amplía su visión hacia la formación y desarrollo integral de la persona.

2.2 La Enseñanza de Habilidades para la Vida

La noción de competencia psicosocial que subyace en los programas de Habilidades para la Vida pone de manifiesto que su enseñanza no implica una mera transmisión de información y/o el entrenamiento en el manejo de técnicas o herramientas psicosociales, destaca la capacidad de saber hacer en un contexto y situaciones determinadas; integrando componentes cognitivos, procedimentales y actitudinales (Martínez, 2014).

Lo anterior involucra un distanciamiento de la enseñanza y los roles docente-estudiante tradicionales. De acuerdo con Mantilla (1999) la organización de la enseñanza de Habilidades para la Vida debe incluir oportunidades para descubrir que habilidades serían útiles para enfrentar una situación determinada, para pasar del plano meramente conceptual al vínculo con la realidad en suma debe incluir oportunidades para reflexionar y poner en práctica, para que esto sea posible el docente debe apuntar a que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea dinámico e interactivo, enmarcado en un ambiente emocionalmente seguro en el que los estudiantes se sientan en confianza para participar. Con la finalidad de lograr estos objetivos, la Organización

Mundial de la Salud (1993) sugiere el uso de métodos interactivos, por ejemplo: dibujos, estudios de caso, discusiones en grupo y parejas, lluvia de ideas, dramatizaciones, canciones y trovas, proyectos, modelaje, demostraciones, debate, historias y cuentos, juegos de roles.

En esta línea el docente:

Anima a los jóvenes a trabajar juntos de forma positiva.

Crea un ambiente de confianza donde los jóvenes se sientan cómodos expresando sus opiniones y sentimientos.

Ayuda a cada estudiante a sentir que está progresando.

Actúa como guía en lugar de dominar a los estudiantes.

Muestra respeto por los estudiantes y su autodeterminación individual.

Habla con los estudiantes como iguales y no como su superior.

Fomenta el respeto entre los estudiantes.

Actúa como modelo a seguir para comportamientos saludables.

Adquiriere una reputación positiva como persona creíble y respetada.

Utiliza métodos de enseñanza que ayudan a los estudiantes a expresarse.

Crea y utiliza herramientas de seguimiento / evaluación de forma periódica. (Organización Mundial de la Salud, 1997, p.19)

En síntesis, el docente además de planificar, implementar y evaluar la enseñanza de Habilidades para la Vida se despoja de su rol tradicional para transitar hacia un rol de facilitador y/o acompañante, eligiendo métodos que permitan al estudiante participar, reflexionar, trabajar colaborativamente y establecer un clima emocionalmente seguro en el aula, además de fungir como modelo de las habilidades en las que pretende educar.

En conclusión, la enseñanza de las Habilidades para la Vida supone una reconfiguración del proceso de enseñanza-aprendizaje, sus métodos y herramientas, así como los roles profesor-estudiante. El Método de Casos como herramienta de enseñanza-aprendizaje para las Habilidades para la Vida que fundamenta este diseño se erige como una propuesta que permite

poner el conocimiento en acciones enmarcadas por un contexto, que exige abandonar la concepción de la enseñanza como mera transmisión y construir conocimientos, significados y sentidos en contexto.

Así los conocimientos -cognitivos, procedimentales y actitudinales-, significados y sentidos que se buscan construir, a través de este curso, alrededor del aprendizaje de Habilidades para la Vida apuntan a un objetivo último: el desarrollo de la competencia psicosocial como medio no solo para prevenir conductas de riesgo durante la adolescencia sino como factor de protección del desarrollo durante esta etapa.

Capítulo 3: Las Habilidades para la Vida como Factor de Protección para el Desarrollo del Adolescente.

El pájaro rompe el cascaron. El cascaron es el mundo. Quien quiera nacer tiene que destruir un mundo
(Herman Hesse)

En este capítulo se caracteriza el desarrollo del adolescente -dado que la población objetivo del curso fueron estudiantes entre 15 y 17 años y se argumenta como es que el desarrollo y fortalecimiento de Habilidades para la Vida se erige como un factor de protección del desarrollo socioemocional durante la adolescencia.

Jensen (2008) distingue entre pubertad y adolescencia, reduciendo a la primera a los cambios biológicos relativos a la maduración física y sexual de los individuos siendo estos de carácter universal es decir que ocurren en todos los individuos en un periodo establecido, aunque no preciso, en el ciclo vital generalmente se asocia el inicio de la adolescencia a la pubertad.

La adolescencia en cambio carece de esta universalidad ya que es el resultado de una construcción sociocultural, la interpretación, significados, prácticas, discursos, valores asociados a los cambios derivados de la pubertad son distintos de una sociedad y cultura a otra.

En este sentido Muss (2007) reconoce el origen sociohistórico de la adolescencia, la adolescencia se perfila como un periodo de demora, un periodo de preparación para la incorporación a la sociedad de acuerdo con sus nuevas exigencias.

En el mundo occidental, se reconoce a la adolescencia como una etapa diferenciada en el ciclo vital hacia principios del S.XX, reconociéndola como un periodo de transición entre la infancia y la edad adulta, que involucra cambios de tipo biológico, cognoscitivo y socioemocional. Estos procesos biológicos, cognoscitivos y socioemocionales se encuentran estrechamente relacionados de forma compleja, se influyen mutuamente y configuran la experiencia de ser adolescente.

En la mayoría de las culturas occidentales se identifica el inicio de la adolescencia entre los 10 y 13 años y su final entre los 18 y los 20 años, para su estudio se han identificado tres periodos:

adolescencia temprana (10 a 14 años), adolescencia media (14 a 16 años) y adolescencia tardía (17 años en adelante) (Santrock, 2004).

3.1 Cambios Biológicos, Cognoscitivos y Socioemocionales Durante La Adolescencia

3.1.2 Cambios biológicos

El inicio de la pubertad inaugura una serie de cambios biológicos, algunos observables en la apariencia física, se inicia un proceso hacia la maduración sexual, detonado por la activación de las glándulas suprarrenales responsables de la producción de hormonas sexuales (andrógenos y estrógenos), produciendo cambios en las características sexuales primarias -es decir en los órganos sexuales necesarios para la reproducción- y a las características sexuales secundarias -signos fisiológicos de la maduración sexual que no involucran directamente a los órganos sexuales.

El cerebro del adolescente también experimenta cambios, tiene características que lo diferencian del cerebro en otras etapas, incluso lo hacen diferente respecto a un adolescente con menor o mayor edad. Se fortalecen las conexiones neuronales, lo que aumenta la eficiencia del procesamiento cognoscitivo. Se produce un crecimiento acelerado del tejido cerebral, enfocado en los lóbulos parietal y temporal, principalmente en las áreas implicadas en el lenguaje y las relaciones espaciales. Ocurren cambios en las estructuras involucradas en la conducta, el juicio, el autocontrol y las emociones. Durante la adolescencia temprana la amígdala tiene mayor participación en el procesamiento de la información emocional, mientras que en la adolescencia tardía tienen mayor participación el lóbulo frontal, asociado a el razonamiento, planeación, juicio, regulación emocional y control de impulsos. (Santrock, 2004)

3.1.2 Cambios cognoscitivos

Los cambios en el nivel cognoscitivo también se hacen presentes, de estos cambios nos da cuenta la teoría psicogenética de Jean Piaget.

En la teoría Piagetiana el desarrollo se concibe como un proceso paulatino, dinámico y adaptativo que depende de la maduración y experiencia; se considera que el recién nacido cuenta con una estructura mental básica heredada genéticamente a partir de la cual va consolidando *esquemas*⁵ de acuerdo con los siguientes estadios: sensoriomotor (0 a 2 años), preoperacional (2 a 7 años), operaciones concretas (7 a 11 años) y abstractas (11 a 20 años) (Jensen, 2008).

El último de los estadios piagetianos corresponde con la adolescencia: el estadio de las operaciones formales o abstractas. Durante este estadio el adolescente piensa de forma más abstracta y se consolida el pensamiento lógico y el razonamiento hipotético-deductivo⁶, el esquema del pensamiento es el operacional formal, caracterizado por ser más abstracto que el pensamiento operacional concreto. Es durante este estadio que se desarrolla el pensamiento abstracto, complejo y la metacognición -la capacidad de pensar sobre los propios pensamientos- lo que inaugura la capacidad de razonar en torno a problemas con múltiples variables y de aplicar el método científico con rigor. (Jensen, 2008)

3.1.3 Cambios socioemocionales

3.1.3.1 Identidad. La búsqueda de la identidad es uno de los procesos fundamentales en la adolescencia, pese a que no podemos afirmar que durante la adolescencia se consolida la identidad del individuo de una vez y para siempre; es durante la adolescencia que el ser humano cuenta por primera vez con las capacidades necesarias para cuestionarse sobre sí mismo y sobre su existencia.

Papalia et al. (2004) definen la identidad como “una concepción coherente del yo compuesta por metas, valores y creencias con las que las personas establecen un compromiso sólido” (p.390).

La teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson arroja luz sobre la construcción de la identidad

⁵ Concepto o marco que existe en la mente del individuo para organizar o interpretar información (Santrock, 2004, p. 82).

⁶ El razonamiento hipotético-deductivo es el término que utilizaba Piaget para referirse a la posibilidad que tienen los adolescentes en el estadio de las operaciones formales para formular hipótesis o soluciones tentativas a los problemas —por ejemplo, una ecuación algebraica— y para deducir sistemáticamente, o concluir, cuál es el mejor camino para seguir para resolver el problema. (Papalia et al., 2004, p.85)

durante la adolescencia. Erikson identifica 8 estadios distribuidos a lo largo del ciclo vital, en cada estadio la persona tiene una tarea evolutiva específica que la enfrenta a una crisis ⁷a superar, en la medida en que un individuo resuelva favorable y eficazmente estas crisis, más saludable será su desarrollo.

Los estadios de la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson son: 1.- confianza vs desconfianza 2.- autonomía vs vergüenza 3.- iniciativa vs culpa 4.- laboriosidad vs inferioridad 5.- identidad vs confusión 6.- intimidad vs aislamiento 7.- productividad vs estancamiento y 8.- integridad vs desesperación.

El quinto estadio, identidad vs confusión de la identidad, se desarrolla durante la adolescencia. La tarea fundamental que el individuo tiene que lograr es la identidad, en esta etapa las relaciones con los pares y modelos cobran especial relevancia, la virtud que se consolida al resolver favorablemente la crisis es la fidelidad o lealtad. (Santrock, 2004)

El adolescente entra en lo que Erikson denomina moratoria psicosocial ⁸ durante la cual explora con diferentes roles o identidades, a veces incluso contradictorias, esta exploración a menudo culmina con la asunción de una identidad con un sentido del yo coherente y valorado por la sociedad. El logro de la tarea evolutiva de esta etapa -la construcción de la identidad- dependerá de que el adolescente logre resolver tres problemas: la elección de una ocupación, el reconocimiento de su escala de valores e identidad sexual. (Papalia et al., 2004)

Basadas en la teoría de Erikson, se han desarrollado algunas teorías contemporáneas sobre la construcción de la identidad como la de James Marcia (1994, como se citó en Santrock, 2004) y la de Michel Berzonsky (2000, como se citó en Santrock, 2004)

Marcia (como se citó en Santrock, 2004) identifica cuatro estados de la identidad basados en la ausencia o presencia de dos elementos: crisis y compromiso. El primer estado es el denominado logro de la identidad en el que la crisis conduce al compromiso. El segundo es el estado de

⁷ Conflicto que surge por la interacción de la maduración fisiológica y los requerimientos que la sociedad propone

⁸ Término propuesto por Erikson para definir la brecha existente entre la seguridad propia de la infancia y la autonomía propia de la etapa adulta (Santrock, 2004, p.412)

exclusión en el que el individuo adquiere un compromiso sin atravesar la crisis que le conduce a preguntarse quién es o que quiere en la vida. En el tercer estado, el de moratoria, el individuo enfrenta la crisis,⁹ pero no asume ningún compromiso que le conduzca a su resolución y finalmente el cuarto estado el de la difusión de la identidad el individuo no experimenta la crisis y tampoco asume un compromiso.

Por su parte Michel Berzonsky (2000, como se citó en Santrock, 2004) identifica tres estilos en el procesamiento de la identidad: informacional, normativo y difuso evitativo. En el estilo informacional los individuos asumen un papel activo, procesando la información importante para el autoconcepto; contrariamente a la construcción activa de la identidad del estilo informacional en el estilo normativo el individuo se ajusta a lo que los demás esperan de él- al deber ser- mientras que el estilo difuso evitativo no sólo asume un rol pasivo, sino que evita enfrentarse al conflicto y tomar decisiones.

3.1.3.2 Autoconcepto y Autoestima. El adolescente no solo construye una representación coherente del yo (identidad), sino que valoran los atributos que se reconocen. En este apartado se profundizará sobre la forma en que durante la adolescencia se construye el concepto y comprensión de sí y la correspondiente valoración -positiva o negativa-.

El concepto y comprensión que el adolescente tienen de sí mismo es la representación que tienen de su “yo” es decir aquello que les caracteriza y les distingue del resto. Esta representación es construida a partir de sus propias percepciones, pero también tiene un carácter sociocognitivo, esto es, está basada en los distintos roles que desempeñan.

Los adolescentes tienden a definir quienes son mediante el empleo de etiquetas ideales o abstractas (abstracción o idealización), la comprensión que tienen de sí mismos se inclina a su naturaleza sociocognitiva por lo que gran parte de lo que identifican que les caracteriza proviene de los distintos roles desempeñados por lo que esta construcción suele ser inestable (yo

⁹ La crisis es el periodo en el que se toma una decisión consciente mientras que el compromiso implica una inversión personal en una ocupación o sistema de valores. (Papalia et al., 2004, 391)

fluctuante) y guardar contradicciones entre un rol y otro (contradicciones internas).

La construcción de la identidad y comprensión de sí mismo va consolidándose a través de tres etapas o fases. La primera fase, deconstrucción, se caracteriza por la inestabilidad anteriormente descrita. En la segunda fase, construcción, los adolescentes buscan resolver estas contradicciones. Durante la tercera fase, consolidación, se logran resolver estas contradicciones e integrar una teoría del yo coherente (identidad).

El proceso de construcción de la identidad es sin duda una tarea importantísima durante la adolescencia, sin embargo, es preciso considerar que los adolescentes no sólo identifican atributos o características de su yo, sino que realizan un proceso de valoración o evaluación de estos atributos. La valoración positiva o negativa de estos se encuentra estrechamente relacionada con la autoestima y el autoconcepto. (Santrock, 2004; Jensen; 2008)

Cuando se habla de la valoración global de estos atributos entonces se hace referencia a la autoestima, mientras que si se hace referencia a la valoración o evaluación de uno solo de los atributos de la persona entonces se habla del autoconcepto.

Susan Harter et al. (1996, como se citó en Santrock, 2004) identifica 8 ámbitos de evaluación de la autoestima: académico, rendimiento deportivo, aceptación social, aspecto físico, comportamiento, amistades íntimas, atractivo y competencia psicosocial. Durante la adolescencia el aspecto físico y la aceptación social específicamente la del grupo de pares cobra especial relevancia en la construcción de una autoestima positiva o negativa.

Las relaciones familiares, principalmente las establecidas con el padre y la madre, sus estilos de crianza y el espacio para el ejercicio de la recién ganada autonomía que se otorgan al adolescente también son decisivos. (Santrock, 2004)

Por su parte, la autoestima y el autoconcepto se relacionan estrechamente con la salud emocional y el establecimiento de relaciones interpersonales saludables y constructivas, el establecimiento de límites, la autoeficacia, motivación al logro entre otros aspectos.

3.1.3.3 Relaciones Interpersonales. Con los primeros cambios físicos propios de la pubertad, la vida del adolescente sufre transformaciones profundas en todos los aspectos de su vida, se enfrenta a nuevos retos, demandas, expectativas y por supuesto se reconfiguran sus relaciones interpersonales.

Es en la adolescencia que las relaciones interpersonales se extienden más allá del núcleo familiar, se transita a una fase de mayor autonomía y demanda de responsabilidades respecto a la infancia. Los adolescentes emprenden una exploración del mundo social de la mano de sus amigos y pares, lo que se aprecia como un aparente distanciamiento de la familia, no obstante, esta funge como un soporte que otorga un lugar seguro al cual retornar cuando el panorama se complica.

Las amistades y el grupo de pares son una pieza clave en este ejercicio de la autonomía y de la exploración del mundo social desde esta nueva mirada. Resultan más importantes para el adolescente con respecto a la infancia, suelen dedicar mayor tiempo a cultivar estas relaciones y son fuente de afecto, solidaridad, comprensión y orientación moral, por tanto, las relaciones se tornan más intensas e íntimas. En la misma línea, se colocan las relaciones erótico-afectivas al resultar parte esencial del ejercicio de la sexualidad y consolidación de la identidad sexual.

En síntesis, durante la adolescencia las relaciones interpersonales se enriquecen y complejizan, estas contribuyen -favorablemente o no al desarrollo socioemocional del adolescente- especialmente las establecidas con sus modelos, pares y amigos.

Las relaciones interpersonales le permiten al adolescente la exploración de los distintos roles representados en, para y con los demás -padre, madre, amistades, pares, pareja- lo que contribuye a la construcción de la identidad en la que ya hemos profundizado en líneas anteriores. La información que obtienen del otro, de los distintos roles desempeñados se convierten en referencias para identificar y valorar los atributos que integran su representación del yo -autoestima- o un aspecto de aquello que los integra como personas -autoconcepto-. (Santrock, 2004; Jensen, 2008 y Papalia et al., 2012)

Hasta aquí he descrito los cambios biológicos, cognoscitivos y socioemocionales de forma aislada,

no obstante, resulta imprescindible considerar que, como se señaló en el inicio del capítulo, la experiencia de ser adolescente tiene lugar en el punto en el que estos cambios convergen y transforman, reconfiguran la vida del adolescente.

Es preciso señalar que los cambios -biológicos, cognoscitivos y socioemocionales- revisados pertenecen fundamentalmente a un aspecto específico, pero sus efectos y relaciones no se restringen al mismo.

Baste como muestra que los cambios biológicos que se manifiestan en el aspecto físico mediante las características sexuales secundarias, resultan ser el hito que marca el inicio de la adolescencia -concebida como construcción sociocultural- y los múltiples cambios en las relaciones interpersonales, demandas, expectativas, actuaciones, prácticas, discursos y valores. Con la maduración sexual que tiene lugar en el aspecto biológico, se inician nuevas experiencias y formas de relacionarse y concebirse asociadas al ejercicio de la sexualidad y a la consolidación de la identidad sexual. Por último, la valoración del aspecto físico y el atractivo en las relaciones erótico-afectivas resultan ser pilares importantes en la autoestima y autoconcepto en la adolescencia.

Tocante a los cambios cognoscitivos, es posible afirmar que el nuevo esquema de pensamiento y las capacidades que le acompañan, -pensamiento lógico, abstracto, metacognición y razonamiento hipotético deductivo- no solamente ejercen influencia en qué se puede aprender y la forma en que se construye el aprendizaje formal -estructurado y organizado en un currículo escolar- también en la manera en que se dota de sentido al mundo y a quienes lo comparten. (Santrock, 2004; Jensen, 2008)

Jensen (2008) afirma que durante la adolescencia y debido a las capacidades que acompañan al pensamiento abstracto, los individuos dejan de estar restringidos al aquí y al ahora, desarrollan la capacidad de construir escenarios y caminos posibles, utilizan con mayor eficacia el pensamiento simbólico y el lenguaje por lo que aprecian metáforas, alegorías y hacen uso del sarcasmo. El adolescente tiene la capacidad de pensar sobre abstracciones - la vida, la muerte, la justicia, la libertad, el amor, el tiempo- son capaces de percibir la complejidad de su entorno y

problemas cotidianos, mejoran su toma de perspectiva, es decir la capacidad de apreciar y entender el punto vista, pensamientos y sentimientos de quienes les rodean.

La capacidad de pensar de forma abstracta también tiene alcances en la consolidación del yo y el autoconcepto. En el nivel individual, el adolescente se plantea preguntas sobre su “yo” y asocia a su autoconcepto rasgos que describen características personales intangibles- autoestima, comprensión emocional e identidad. Durante este periodo el adolescente se enfrenta a preguntas que le cuestionan sobre su identidad: ¿Quién soy? ¿Qué me distingue de los demás? ¿Qué quiero lograr? ¿Qué o a quienes valoro como importantes? (Santrock,2004)

Finalmente, en relación con los cambios de índole socioemocional, resulta necesario señalar la transformación profunda que tiene lugar en el nivel interpersonal, se reconfiguran los modos de relacionarse y la importancia de estas relaciones para el mundo emocional y afectivo. Relacionarse con los otros, explorar los distintos roles, las experiencias e información que los otros regresan al adolescente es la base desde la que se inicia la construcción de la identidad, la autoestima y el autoconcepto.

3.2 Los Programas de Habilidades Para la Vida como Factor de Protección Para el Desarrollo del Adolescente

Recapitulando, la adolescencia es una etapa en la que convergen cambios de distinta índole - físicos, cognoscitivos, socioemocionales- asociados a una experiencia cualitativamente diferenciada de la infancia. Con el inicio de la pubertad y los primeros cambios físicos comienza una revolución de la vida conocida hasta entonces, se reconocen y consolidan nuevas capacidades y habilidades cognoscitivas que permiten a los adolescentes percibir, cuestionar, interpretar y comprender el mundo de forma compleja, al tiempo que se inicia un proceso de introspección, que les obliga a mirarse a sí mismos desde una nueva perspectiva; una que inevitablemente les cuestiona sobre quienes son, que valoran, hacia donde van, qué de valioso y distinto poseen como

personas.

Durante la adolescencia además se reconfiguran las relaciones sociales, se emprende un camino hacia el ejercicio de la autonomía. La importancia, características, tiempo y dedicación de estas relaciones también se transforman, se convierten en un referente, en un ejercicio de exploración, una experiencia que conforma en gran medida la identidad y autoestima, una que contribuye - favorablemente o no- al desarrollo de la persona.

La experiencia de ser adolescente es sin duda compleja y multifactorial, enmarcada e influida por las características de los distintos ámbitos y espacios – familiar, escolar, comunitario, social- en los que se es adolescente. Las características de las relaciones humanas en estos espacios y la autoestima se erigen como factores de riesgo¹⁰ -violencia social, familiar y de género, autoestima negativa, depresión, aislamiento- o de protección¹¹ -comunicación con adultos significativos, autoestima positiva, asertividad, buen trato, éxito escolar - del desarrollo del adolescente.

Circunstancias tales como el inicio de la madurez sexual y las experiencias asociadas al ejercicio de la sexualidad, la importancia del aspecto físico y la aceptación de los pares, las relaciones de amistad y con modelos, así como el ejercicio de una recién ganada autonomía, aunada a la exploración permanente de distintos roles, modos de hacer y relacionarse en la búsqueda de respuestas; coloca a los adolescentes en situaciones de riesgo para un desarrollo físico y socioemocional saludable por ejemplo embarazos no planeados, enfermedades de transmisión sexual (ETS), consumo de sustancias legales e ilegales, relaciones violentas, trastornos de la conducta alimentaria, entre otras. (Papalia et al. 2012; Jensen, 2008)

Dado que, desde el espacio escolar, resulta una empresa difícil incidir directamente en la configuración de los ámbitos familiar, comunitario y social y las características de las relaciones

¹⁰ Los factores de protección son aquellos recursos que pertenecen al individuo o a su entorno o bien a la interacción entre ambas esferas y que amortiguan el impacto de los estresores, alterando o revirtiendo la predicción de resultados negativos. (Becoña, 2006)

¹¹ Los factores de riesgo son condiciones presentes en el individuo o su entorno que aumentan la probabilidad de que un problema de conducta se presente, los factores de riesgo pueden a su vez clasificarse como estructurales y no estructurales. (Becoña, 2006)

establecidas en ellos, la propuesta que se desarrolla en las siguientes líneas plantea a la educación en Habilidades para la Vida como un factor de protección para el desarrollo adolescente y a las instituciones de Educación Media Superior como un espacio privilegiado para el diseño e implementación de estrategias orientadas a este objetivo. Presenta el recorrido emprendido en el diseño, implementación y evaluación de un curso de Habilidades para la Vida basado en el Método de Casos, dirigido a un grupo mixto de adolescentes entre los 15 y 17 años, estudiantes del primer semestre en el Colegio de Bachilleres.

Capítulo 4: Fundamentos Teórico - Metodológicos del Método de Casos. La Psicología Sociocultural, La Cognición y El Aprendizaje Situados.

Nadie educa a nadie -nadie se educa a si mismo [los seres humanos] se educan entre sí con la mediación del mundo.

(Paulo Freire)

En este capítulo se emprende un recorrido por los fundamentos teóricos del Método de Casos – La psicología sociocultural y la cognición y el aprendizaje situados- que soporta el diseño del curso de Habilidades para la Vida objeto de esta tesis.

En primer lugar, se presentan algunas de las principales características y postulados de la psicología sociocultural vygotskyana, centrando la atención en las relaciones de mediación y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y sus principales implicaciones en las prácticas educativas. En segundo lugar, se esboza a grandes rasgos la perspectiva de la cognición y el aprendizaje situados, centrando las reflexiones en las concepciones que se tienen del conocimiento y el aprendizaje, así como sus implicaciones educativas.

En tercer y último lugar se desarrollan los fundamentos metodológicos del Método de Casos, utilizados en el diseño del curso como instrumentos para la participación en actividades auténticas al interior del aula.

4.1 Una Mirada al Desarrollo y al Aprendizaje desde la Psicología Sociocultural

En este apartado se desarrollan los principales postulados de la psicología sociocultural vygostkyana, específicamente su concepción del aprendizaje y sus principales implicaciones educativas, aspectos que fundamentan en gran parte la perspectiva de la cognición y el aprendizaje situados.

Coll (1990, como se citó en Daniels, 2002) identifica las siguientes características de la teoría sociocultural de Vygotsky: 1.- Destaca la acción mediada en un contexto histórico, social y cultural. 2.- Postula que la cognición tiene su origen en las actividades mediadas -por signos o instrumentos- por tanto, es co-construida y se encuentra distribuida. 3.- Concibe a los individuos como agentes de su desarrollo, pero inmersos y participes de un contexto que les precede.

La psicología sociocultural es ante todo una teoría del desarrollo humano¹² que desplaza el foco de análisis del individuo - los procesos mentales y/o cognitivos, la estructura cerebral etc.- a los individuos en interacción inmersos en un contexto social, cultural e histórico postulando con ello la naturaleza social del desarrollo y la cognición.

Vygotsky (1978, como se citó en Cubero y Luque 2007) concibe una relación estrecha entre el desarrollo y el aprendizaje, es en y a través de la interacción – con los otros y el contexto- que los seres humanos desarrollan lo que él llama funciones psicológicas superiores¹³. Las funciones psicológicas superiores tienen un origen social y se construyen en las comunidades culturales a través de relaciones de mediación¹⁴, Vygotsky (1978, como se citó en Cubero y Luque 2007) postula el origen socio histórico de las funciones psicológicas y la importancia de la mediación en la consolidación de estas y el aprendizaje.

Aprendemos y participamos de la cultura a través de procesos de mediación que se apoyan en instrumentos y signos entre los que se destaca el lenguaje¹⁵. Así la construcción de funciones

¹² Distingue dos líneas de desarrollo: 1.- La línea biológica está determinada por las características y evolución de la especie humana, a esta línea se relacionan las funciones psicológicas elementales que son resultado de la evolución filogenética (Cubero y Luque, 2007). Según (Peredo, 2019) las funciones psicológicas elementales se caracterizan por la influencia del entorno natural, la ausencia de consciencia, son de origen individual y carecen de mediación. 2.- La línea cultural del desarrollo se encuentra enmarcada por la cultura que favorece a través del lenguaje y otros sistemas simbólicos, así como por las relaciones establecidas en la ZDP el desarrollo de las funciones psicológicas superiores - atención, percepción, pensamiento y memoria - (Cubero y Luque, 2007). Las funciones psicológicas superiores se caracterizan por el control voluntario, la consciencia, la interacción y cooperación con otros, además de estar mediadas por instrumentos y/o signos. (Peredo, 2019)

¹³ Se enuncia esta relación en la denominada ley genética del desarrollo humano, la cual formula en los siguientes términos: Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces o en dos planos. Primero aparece en el plano social, y después en el plano psicológico. En primer lugar, aparece entre las personas como una categoría interpsicológica y luego aparece en el niño como una categoría intrapsicológica. Las relaciones sociales o las relaciones entre las personas subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones. (Vygotsky, 1978 como se citó en Cubero y Luque, 2007, p.143). Esto es, toda función psicológica superior tiene un origen social y se construye a partir de las relaciones establecidas en un contexto histórico, cultural y social (plano interpsicológico) y paulatinamente transita al plano individual o intrapsicológico, conviene señalar que este es un proceso complejo que no establece límites precisos e inamovibles entre un plano y otro; las dimensiones intra e interpsicológica permanecen en relación e interacción permanente.

¹⁴ Según Daniels (2002) la mediación no es otra cosa que los medios por los que el individuo experimenta la acción de los factores sociales, culturales e históricos presentes en el contexto y a su vez actúa sobre ellos. Estos procesos de mediación se efectúan a través de instrumentos y signos o sistemas de símbolos – lenguaje, escritura, sistemas para contar y algebraicos, arte etc. Instrumentos y signos o sistemas de símbolos son producto de la actividad histórica y cultural de la humanidad en suma son un legado cultural e histórico que tiende a naturalizarse e invisibilizarse.

¹⁵ Vygotsky (1978, como se citó en Cubero y Luque 2007) establece que los signos e instrumentos son productos de las actividades o prácticas culturales, se accede a ellos mediante la pertenencia y participación en una cultura por tanto toda acción esta mediada y en consecuencia situada.

psicológicas superiores y el aprendizaje precisan de la interacción y cooperación con los otros en un contexto determinado.

4.1.2 Las Relaciones de Mediación, La Zona de Desarrollo Próximo y sus Implicaciones educativas.

Hasta aquí se han revisado los principales postulados de la psicología sociocultural, la génesis y transición de las funciones psicológicas del plano inter al intrapsicológico mediante el proceso de internalización y las relaciones de mediación – a través de instrumentos y sistemas de símbolos- presentes en las relaciones que establecen los individuos dentro de una cultura en una actividad específica. Aquí se desarrolla el concepto de Zona de Desarrollo Próximo que da cuenta de cómo es que tiene lugar el proceso de internalización y que de la misma forma que el concepto de mediación ha tenido impacto y difusión en el ámbito educativo.

Cubero y Luque (2007) hacen énfasis en el carácter interactivo y dinámico de la Zona de Desarrollo Próximo ya que “no pertenece exclusivamente ni al contexto, ni al individuo, está determinada por el nivel de desarrollo, en el plano individual, y por las formas de mediación -en el plano social-” (p.145)

Es la zona en la que se pone en marcha una estructura de apoyo, soportada por instrumentos/artefactos disponibles en la cultura con el objetivo de movilizar las competencias, conocimientos y/o habilidades actuales de un individuo hacia su nivel potencial. (Cubero y Luque, 2007).

La Zona de Desarrollo Próximo es definida como la distancia que separa al nivel real y el nivel potencial de desarrollo, caracterizados por la capacidad de realizar una actividad y/o resolver un problema de manera autónoma, y la capacidad de realizar y/o enfrentar ese mismo problema o actividad con la ayuda, apoyo o guía de una persona más capaz. (Acosta, 2006, p. 128)

Lo anterior se logra con la participación del individuo en actividades culturales significativas en las que establece relaciones -social y semióticamente mediadas- de interacción y cooperación con

otros individuos más capaces en la actividad de la que participa. De tal manera que nuevamente se pone de manifiesto la importancia de las relaciones e interacciones sociales y el proceso de mediación en el desarrollo de los seres humanos y sus procesos de aprendizaje, se destaca la participación en actividades conjuntas, en comunidades de aprendizaje como medio de internalización y/o apropiación de las relaciones de la cultura. (Cubero y Luque, 2007)

Con base en lo expuesto anteriormente es posible afirmar que la psicología sociocultural tiene su foco de análisis en las relaciones que los individuos establecen en un contexto sociocultural, enfatizando la mediación -social y semiótica- que se hace presente en estas relaciones.

Desde esta mirada la realidad, es una realidad sociocultural que preexiste a los individuos, los cuales la internalizan y/o apropian, la dotan de sentido y significatividad e inciden en ella por medio de su participación en actividades significativas en permanente relación, interacción y cooperación con otros individuos. Lo anterior tiene dos implicaciones importantes en la concepción de la cognición y el aprendizaje a saber: 1.- la cognición está distribuida social y culturalmente y 2.- el aprendizaje es un proceso de aculturación de instrumentos y significados que se despliegan en situaciones y actividades en un contexto específico. (Cubero y Luque, 2007)

Así, desde la psicología sociocultural se concibe el aprendizaje como una construcción conjunta, es el aprendiz quien co-construye el conocimiento presente en la cultura través de sus relaciones e interacciones con otros y la utilización de instrumentos (técnicos y psicológicos) y sistemas de símbolos. La participación en actividades significativas para la cultura y las relaciones establecidas entre los participantes en la Zona de Desarrollo Próximo desempeñan un papel insoslayable en la construcción de los aprendizajes, de la misma forma que la mediación presente en las relaciones e interacciones de los participantes/aprendices. (Hernández, 2008)

En este sentido, aprender supone la internalización y/o apropiación de los conocimientos o instrumentos culturales, la capacidad de dotarlos de sentido y significatividad, incluirlos en el repertorio de prácticas utilizadas y compartir su uso con otros. (Cubero y Luque, 2007; Acosta, 2006 y Hernández, 2008)

Respecto a las implicaciones educativas la psicología sociocultural y la concepción constructivista sociocultural del aprendizaje tratadas han tenido implicaciones en las prácticas educativas entre los que se destacan:

- 1.- La visión del aprendizaje como una co-construcción de conocimientos interactivos y situados.
- 2.- La meta educativa es la apropiación de los recursos de la cultura a través de la participación de actividades con otros con mayor experiencia y conocimiento.
- 3.- Conciben al aula como una comunidad de aprendices que se relaciona directa y estrechamente con la cultura en la que se inserta
- 4.- La actividad educativa como un ajuste sostenido y constante de ayuda dirigida a la actividad constructiva del aprendiz/participantes
5. - El rol del docente como mediador y regulador de la actividad conjunta y la estructuración de las interacciones en la ZDP.
- 6.- El papel activo de los aprendices/participantes en la construcción de conocimientos y significados implicados en la actividad. (Cubero y Luque, 2007)

4.2 La Perspectiva de la Cognición y Aprendizaje Situados

La concepción situada de la cognición visibiliza su dimensión social lo cual ha sido posible solo a partir de su estudio multidisciplinar, al que han contribuido de manera destacada la antropología, la teoría crítica y la psicología sociocultural. Parte del supuesto de que toda actividad se encuentra interconectada con procesos sociales en consecuencia forma parte de una red de sistemas - sociales, simbólicos y de actividad-; el conocimiento y el aprendizaje no son la excepción, se expresan, estructuran, construyen y comparten a través de las acciones e interacciones que tienen lugar en la participación en actividades auténticas. (Wilson y Myers, 2000).

La cognición es situada puesto que sus niveles de concreción trascienden la individualidad, se concreta en las actividades de las que participan los individuos, actividades a través de las cuales se comparten y construyen significados, mediadas por instrumentos (técnicos y psicológicos) y sistemas de símbolos (Sagastegui, 2004).

Wilson y Myers (2000) identifican los siguientes supuestos centrales de la cognición situada:

- 1.- Visibiliza y otorga un rol fundamental al contexto en el aprendizaje; se cambia la concepción del individuo y el contexto (como algo externo y accesorio) al individuo en el contexto, afirma que todo aprendizaje tiene lugar in situ.
- 2.- Reconoce a las comunidades de práctica como espacios de aprendizaje en el que los individuos construyen y comparten significados, es decir se apropian de los significados de la cultura - aprenden desde la perspectiva vygotskyana-.
- 3.- Pone de manifiesto la importancia de las relaciones e interacciones establecidas por los individuos en comunidades de práctica, asocia a los procesos de aprendizaje la pertenencia y participación en comunidades de práctica.
- 4.- Ubican al conocimiento en la acción -de personas y grupos- este se construye y comparte solo a partir de la participación en actividades auténticas.

Además, retomando algunos de los conceptos centrales de la Psicología Sociocultural:

- 1.- Reconocen la mediación de instrumentos/artefactos en la cognición, siendo los medios o formas a través de los cuales tiene lugar.
- 2.- Ponen al centro el carácter histórico y sociocultural de tales instrumentos y artefactos concibiéndolos como repositorios de la cultura; con la capacidad de hacer posibles determinados procesos de pensamiento -y no otros- de limitarlos o restringirlos.
- 3.- Reconocen que en el uso de estos instrumentos está implicada la pertenencia y comprensión de una cultura y por tanto la participación del individuo. (Wilson y Myers, 2000)

4.2.1 Las Concepciones del Conocimiento y el Aprendizaje desde la Perspectiva Situada.

Desde la perspectiva situada, se concibe al conocimiento como un instrumento, siguiendo la argumentación de Brown et al (1989) los instrumentos en forma similar que el conocimiento:

- 1.- Solo pueden entenderse a través de su uso.
- 2.- Se pueden adquirir, pero no saber utilizarlos

3.- Sus condiciones de uso están ligadas al contexto y la actividad en la que son empleados.

Del mismo modo el conocimiento, en su carácter de instrumento conceptual:

1- Refleja el legado, la sabiduría, y experiencias de las personas – en el pasado y presente- pertenecientes a esa cultura.

2.- Su significado se encuentra ligado a la cultura y es producto de la negociación entre sus miembros

3.- Su uso está relacionado con las actividades en las que se despliega

4.- Actividad, conocimiento y cultura guardan relaciones estrechas e interdependientes. Considerar el conocimiento como un instrumento -conceptual- pone de manifiesto sus relaciones con el entorno y la actividad en la que se despliega, las múltiples interrelaciones e interacciones entre las personas, los instrumentos y el contexto unidos a la realización de una actividad específica. (Wilson y Myers, 2000).

El aprendizaje por su parte se encuentra asociado a la capacidad de participar de forma efectiva en prácticas auténticas. El aprendizaje, entonces, es concebido como un proceso de inculturación, es decir, las personas adoptan comportamientos y sistemas de creencias de determinados grupos sociales, que aprenden in situ, en la medida en que comprenden y comparten prácticas y significados, pertenecen y participan en la comunidad. Así, el aprendizaje se expresa en la capacidad de comprender, enfrentar y/o resolver problemas/situaciones in situ. (Wilson y Myers, 2000; Brown et al., 1989)

Las concepciones del conocimiento y el aprendizaje, anteriormente expuestas difieren significativamente de aquellas que guían las prácticas educativas en las instituciones escolares. Por mucho tiempo, en las instituciones escolares, se ha asumido que el conocimiento está separado del contexto y este se trata como un factor externo y accesorio lo que influye en una marcada separación entre el conocimiento (saber) y la actividad (hacer) en la que se despliega. De modo que el conocimiento es tratado de forma abstracta y descontextualizada e incluso se considera deseable reducir el “ruido” de la información periférica proporcionada por el contexto

del conocimiento en la acción. (Brown et al., 1989)

En contraste, desde la cognición situada se cuestiona la pretendida separación entre el conocimiento y sus condiciones de uso -contexto-, se hacen explícitas sus relaciones. La metáfora del aprendizaje como mera transmisión es trascendida, al concebirlo como un evento cotidiano de naturaleza social que solo es posible en la interacción y el uso compartido de instrumentos, lo vincula a la capacidad de participación en una comunidad y cultura (Hansman y Wilson, 2002).

4.2.1.1 La Participación en Comunidades de Práctica Auténtica. La metáfora del aprendizaje propuesta desde la cognición situada, a saber, la capacidad de participar en comunidades de práctica auténtica pone al centro de las reflexiones lo que Brown et al. (1989) denominan actividad auténtica. Este término hace referencia a las actividades y/o prácticas inmersas en la cultura, cuyo significado y propósito se construyen socialmente mediante la negociación y comunicación. Para Díaz Barriga (2006) una actividad auténtica es aquella que implica una actividad social de relevancia cultural alta.¹⁶

Ahora bien, las instituciones escolares en cambio organizan y guían sus prácticas basadas en la idea de que el aprendizaje implica la transferencia de un cúmulo de conocimientos, abstractos e independientes de su contexto (Brown et al., 1989; Díaz Barriga, 2006 y Sagastegui, 2004). Guiadas por la metáfora de la transferencia, predefinen objetivos, competencias, plazos que se cristalizan en actividades cuyo razonamiento se basa en leyes aplicadas a problemas definidos lo que da lugar a la producción de conocimientos y significados inamovibles. (Brown et al, 1989)

Brown et al. (1989) señala algunas de las condiciones presentes en el contexto escolar que limitan o restringen el aprendizaje en el sentido vygostskyano: las actividades al interior de las instituciones educativas anulan el acceso al contexto de la actividad y con ello a información

¹⁶ Jean Leave (1988, como se citó en Brown et al., 1989) centra sus investigaciones en el conocimiento desplegado en las actividades de la gente común (JPF por sus siglas en inglés), profesionales y estudiantes. Encontrando que existen semejanzas entre la forma en que aprenden los profesionales y la gente común ya que aprenden in situ, en problemas/situaciones no definidas enmarcados en un contexto histórico y sociocultural a través de relaciones social y semióticamente mediadas. La gente común y los profesionales aprenden mediante la inculturación en comunidades de práctica auténtica en las que participan de actividades culturalmente relevantes, negocian significados y construyen entendimientos.

estructurante y valiosa en la construcción de conocimientos y significados, de modo que los aprendizajes escolares solo son susceptibles de ser aplicados a las actividades sucedáneas al interior de la cultura escolar.

Estas actividades con escasa o nula participación en la construcción de significados y baja relevancia cultural, sucedáneas de acuerdo con Díaz Barriga (2006), solo tienen sentido en la cultura escolar, la cual se cierra sobre sus propios muros, anulando la posibilidad de que los conocimientos y aprendizajes los trasciendan.

4.2.2 La Propuesta para el Aprendizaje Escolar desde la Cognición Situada

Tradicionalmente la cognición se ha estudiado desde la psicología y con un enfoque en el individuo con diferentes variaciones según la perspectiva desde la que se esté hablando – conductismo, procesamiento de la información, constructivismo genético-. Desde la perspectiva de la cognición situada se trascienden estas posturas centradas en el individuo como aislado e independiente y se postula que lo social e individual no pueden ser concebidos como niveles de estudio separados sino como niveles intrínsecamente conectados y en permanente interacción. (Baquero, 2002)

Siguiendo las disertaciones de Baquero (2002) es posible afirmar que la psicología del desarrollo ha ejercido una importante influencia en la estructura y configuración de las prácticas educativas en las instituciones escolares. Desde el discurso de la psicología del desarrollo se ha constituido una matriz cuyos efectos en el estudio de los procesos de subjetivación¹⁷ han tenido repercusiones también en el ámbito educativo, entre las más destacadas se encuentran el análisis de las características individuales con abstracción de las situaciones que las constituyen dando lugar al análisis de un rendimiento diferencial en el aprendizaje, considerado como un atributo individual y a la identificación no crítica de la psicología del desarrollo a la de los estudiantes, contemplados desde este punto de vista evolutivo – en la que se espera la aparición de capacidades, atributos y

¹⁷ Desde la psicología del desarrollo se han construido categorías y técnicas para el estudio de la identidad subjetiva que han derivado en la clasificación y segregación de las diferencias, se contempla la construcción de la subjetividad como un curso único y natural asociado a comportamientos esperados del sujeto según su nivel de madurez.

características de acuerdo al nivel de madurez del individuo- se asume una visión normativa del desarrollo y las diferencias se interpretan como faltas, desvió de la norma.

La visión individualista del desarrollo en la que se abstrae a los individuos de su contexto tiene además implicaciones en la concepción del aprendizaje y por ende en las prácticas educativas. Desde los enfoques cognitivos clásicos se entiende al aprendizaje como un proceso exclusivamente mental e individual, homogéneo que aparece como un cuerpo de saberes estables. Así aprender consiste en la transferencia de este cuerpo de conocimientos estable abstraído de su contexto de producción el cual se considera únicamente como receptáculo de los procesos individuales por tanto las actividades asociadas al aprendizaje se diferencian de otras actividades y sus resultados son predecibles.

En suma, las visiones cognitivas clásicas del desarrollo y el aprendizaje les naturalizan, deshistorizan, así como al conocimiento, al espacio escolar y sus prácticas educativas. Como resultado el objeto de las prácticas educativas es el estudiante; atribuyendo los progresos, logros, resultados, dificultades y obstáculos en el aprendizaje a sus características individuales. (Baquero, 2002). Las prácticas educativas desde estas visiones tratan al conocimiento en tanto abstracción, descontextualizado, formulado en leyes y símbolos cuyo empleo solo tiene uso en las actividades desarrolladas al interior de la cultura escolar (actividades sucedáneas). La organización de la enseñanza al amparo de la metáfora de la transmisión busca predecir, controlar, replicar, repetir, transferir. (Wilson y Myers, 2000)

En cambio, la perspectiva situada se adscribe a la teoría sociocultural del desarrollo humano de Vygotsky, contemplando al individuo en su contexto, reconociendo la importancia de las relaciones e interacciones -social y semióticamente mediadas- establecidas con el mundo físico y social en el desarrollo y el aprendizaje. Desde la visión constructivista sociocultural el aprendizaje tiene lugar en la participación en comunidades de práctica auténtica y se manifiesta en una participación activa y eficiente al interior de estas.

El aprendizaje es entendido como los cambios en la forma en que un individuo comprende y

participa en una actividad conjunta y culturalmente significativa: aprendizaje y actividad están íntimamente relacionados. Aprender involucra la permanente interacción entre los individuos y se construye solo a través de la acción, tiene un carácter distribuido puesto que se ponen en juego procesos intersubjetivos – comunicación, negociación-. Aprender es un proceso multidimensional y heterogéneo ineludiblemente ligado al contexto, las relaciones y la actividad, por esta razón se encuentra en permanente construcción y cambio. (Wilson y Myers, 2000; Baquero, 2002)

Por supuesto el cambio de la metáfora de la transmisión a la de la participación en comunidades de práctica auténtica supone cambios igual de radicales en las prácticas educativas, específicamente en el diseño de entornos de aprendizaje, el rol de estudiantes y docentes y las características de sus relaciones.

Al desplazar el foco de los progresos, logros, resultados, dificultades y obstáculos en el aprendizaje de las características individuales del estudiante a la potencialidad de las situaciones educativas para la construcción de aprendizajes. Se pone de manifiesto la necesidad de generar entornos y experiencias de aprendizaje que motiven la asunción de un papel activo en la comprensión y construcción de significados, experiencias novedosas en la que todos los agentes de la educación estén genuinamente implicados -profesores y estudiantes-, en las que el aprendizaje sea resultado de una indagación en la que las posibles respuestas resulten novedosas para todos los participantes (Baquero, 2002).

La perspectiva situada como lo afirma Sagastegui (2004) exige contextualizar los objetivos y prácticas educativas, pone al centro la actividad social -actividad auténtica- y su capacidad para modelar la cognición.

El aprendizaje, desde la metáfora de la participación que caracteriza a esta perspectiva, solo tendrá lugar en un entorno en que se permita a los estudiantes participar de actividades auténticas. Los entornos de aprendizaje deberán procurar las condiciones para que los estudiantes participen en actividades auténticas, ya que estas le dan acceso al establecimiento de

relaciones e interacciones, a la posibilidad de compartir y construir significados y con ello dotar de sentido y propósito a sus acciones.

4.2.2.1 Las Implicaciones de la Perspectiva Situada en la Práctica Educativa y en el Diseño de Entornos de Aprendizaje.

Recapitulando la perspectiva situada aplicada al aprendizaje escolar:

- 1.- Reconoce la importancia de las interacciones entre los estudiantes en el proceso de aprendizaje enfatizando su naturaleza mediada (por instrumentos y símbolos).
- 2.- Postula las relaciones e interacciones en el proceso de aprendizaje establecidas entre estudiantes, herramientas, actividad y contexto cultural visibilizando su carácter situado es decir enmarcado en un contexto histórico y sociocultural
- 3.- Tiene por objetivo la inculturación de los estudiantes mediante su participación en prácticas auténticas.
- 4.- Propicia el acceso de los estudiantes a situaciones y actividades auténticas a saber que les permitan un alto nivel de participación y tengan relevancia cultural.
- 5.- Reconoce que las representaciones, percepciones y acciones que se despliegan en la realización de una actividad auténtica son irremplazables por tanto al separar los conocimientos de las prácticas que los moviliza se está obstaculizando el aprendizaje.
- 6.- El objetivo último es que mediante los conocimientos y aprendizajes construidos en el espacio escolar los estudiantes participen de su cultura y dispongan de instrumentos, medios, herramientas para enfrentar/resolver problemas fuera del contexto escolar. (Wilson y Myers, 2000; Brown et al., 1989, Diaz Barriga, 2006)

La práctica educativa desde esta perspectiva organiza y guía las interacciones en la Zona de Desarrollo Próximo, permitiendo que los estudiantes desplieguen conocimientos, habilidades, capacidades, comprensiones y significados en una actividad auténtica. Los estudiantes asumen un papel activo en su aprendizaje, emprendiendo un camino de indagación en el que la motivación principal surge de la novedad de la experiencia y la aspiración a su comprensión. (Wilson y Myers,

2000; Hansman y Wilson, 2002)

Se promueve la interacción, se permite que circulen las narrativas y las preguntas; estudiantes y profesor mantienen una actitud curiosa, se establecen relaciones de cooperación y solidaridad, se despliegan las habilidades de comunicación y negociación – de perspectiva, significados y comprensiones-. El docente se convierte en un mediador, pero también forma parte de la comunidad de aprendizaje en la que se ha convertido el aula. (Hansman y Wilson, 2002)

Respecto a las implicaciones en el diseño de entornos de aprendizaje Wilson y Myers (2000) hacen énfasis en que: “Las comunidades de práctica auténtica no están diseñadas, sino que emergen dentro del entorno y limitaciones existentes. Llenan nichos ecológicos donde se abren ciertas oportunidades basadas en el entorno, las personas, los instrumentos y la estructura organizativa y dinámica de poder” (p.17).

Por tanto, el diseño de entornos de aprendizaje desde la perspectiva situada necesita trascender la organización racional, rígida, que predefine objetivos y actividades para dar paso a una organización creativa y flexible. Una organización que promueva la interacción que ponga a disposición el mayor número de recursos posibles para que los estudiantes participen de una actividad auténtica.

En este escenario, el rol del diseñador y/o profesor sería el de coordinar y recuperar estos recursos para luego orientar la participación en estas prácticas. La evaluación de estos entornos de aprendizaje, entonces, debe distanciarse de la mera evaluación de objetivos para centrar sus reflexiones en los componentes del entorno de aprendizaje -lenguaje, actividades, interacciones, instrumentos, significados, individuos y grupos- y la forma en que sus interrelaciones y combinaciones posibilitan -o no la participación. (Hansman y Wilson, 2002; Wilson y Myers , 2000)

Para finalizar, resulta necesario señalar que el diseño del curso de Habilidades para la Vida basado en el Método de Casos objeto de esta tesis, se adscribe a los postulados desarrollados de la psicología sociocultural, así como de la cognición y el aprendizaje situados. Concretamente al

reconocimiento de la dimensión social del conocimiento y el aprendizaje, a la necesidad de no separar el conocimiento de su contexto, al reconocimiento de las relaciones de mediación como parte fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a la metáfora del aprendizaje en tanto apropiación de instrumentos y significados que se despliegan en la participación en comunidades de aprendizaje mediante la resolución de actividades auténticas .

4.3 El Método de Casos

Se destacan dos caminos en la búsqueda de propiciar a los estudiantes el acceso y participación en actividades auténticas: 1.- La vinculación directa entre la escuela y el entorno promoviendo el aprendizaje in situ y 2.- la creación de situaciones de aprendizaje en el mismo espacio escolar a través de métodos tales como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPo) y Análisis de Casos. En este apartado se presenta la fundamentación a del Método de Casos, enraizado en la perspectiva situada del conocimiento y el aprendizaje.

El Método de Casos es una herramienta de enseñanza aprendizaje que se adscribe al segundo camino para propiciar el acceso y participación de los estudiantes en actividades auténticas a saber: la creación de situaciones auténticas en el mismo espacio escolar. De acuerdo con (Wasserman, 1994) a través del método de casos los estudiantes construyen aprendizajes a través del estudio, análisis y discusión de una situación problemática de la vida real o caso.

Tesoro (1992) define a los casos como: “La escenificación de una determinada situación que se interrumpe súbita y deliberadamente en el momento preciso en el que se debe arbitrar una solución o adoptar una decisión permitiendo a los cursantes asumir el rol de protagonista de la situación”. (p.51) Young (1950) lo define como “...el dato que describe cualquier fase o proceso de la vida entera de una unidad, la cual puede ser de una persona, familia, grupo social, institución o comunidad”. (p.187)

Un caso se caracteriza por ser una situación problemática de la vida real, es decir, es una situación compleja, contextualizada en la que el problema no se encuentra bien definido, en su redacción

se proporcionan datos concretos para reflexionar, analizar y discutir sus posibles soluciones, el objetivo de un caso no es proporcionar soluciones sino entrenar para generarlas (Abad, 1991).

4.3.1 Escuelas, Modelos y Tipos de Casos.

Es en la Universidad de Harvard específicamente en la Facultad de Derecho, en 1908, en la que Christopher Langdell comienza a utilizar esta técnica y posteriormente se extiende su aplicación a la Facultad de Medicina.

En la actualidad existen dos corrientes: la Escuela de Harvard y la Escuela Británica cada una con un énfasis distinto. Mientras que la Escuela de Harvard enfoca sus esfuerzos en el análisis sistemático de los problemas y situaciones presentadas, la Escuela Británica enfatiza la formalidad del método y apuesta por la simulación para colocar a los estudiantes en el escenario de la situación problemática. Asimismo, existen distintos modelos del método de caso: 1) Modelo centrado en el análisis de casos 2) Modelo de aplicación de principios y normas y 3) Modelo de entramiento en la resolución de problemas. El modelo de entramiento en la resolución de problemas subdivide a los casos de acuerdo con la siguiente tipología: 1.- Casos centrados en el estudio de las descripciones 2.- Casos centrados en la resolución de problemas y casos centrados en generar propuestas de toma de decisiones 3.- Casos centrados en la simulación (Instituto Tecnológico de Monterrey, s.f.)

4.3.2 Potencialidades y Roles en el Método de Casos

El Método de Casos exige una reconfiguración del modelo de enseñanza- aprendizaje concebido tradicionalmente, implica desplazar el foco del proceso de enseñanza como la mera transmisión de conocimientos y revisión de contenidos teóricos, exige y hace posible la vinculación de la teoría con la práctica, la aplicación de los conocimientos en la resolución de situaciones problemáticas reales y posibles. (Instituto Tecnológico de Monterrey, s.f.)

Al ser una metodología activa demanda a los estudiantes y al profesor nuevos roles, en este sentido Martínez y Musitu (1995) señalan que de los estudiantes se espera que conozcan a grandes rasgos el método con el que trabajarán, un papel activo, compromiso y responsabilidad en el proceso.

Respecto al docente, trabajar con el método de casos desdibuja el papel protagónico que ocupa en la enseñanza tradicional y lo convierte en un facilitador, mediador, arquitecto de andamiajes para la construcción de los aprendizajes; a su vez demanda su capacitación y experiencia en la aplicación de este método.

En cambio, ofrece algunas potencialidades en el desarrollo de habilidades tales como análisis, síntesis, razonamiento, resolución de problemas y toma de decisiones, pensamiento crítico y creativo, trabajo colaborativo, tolerancia y respeto a la diferencia, comunicación entre otras. (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, s.f.).

4.3.3 Ciclo de aprendizaje

Finalmente, respecto a las fases de aplicación (Wasserman, 1994) identifica cuatro momentos o fases en el ciclo de aprendizaje: estudio individual, discusión grupal, sesión plenaria y la reflexión individual.

Cada una de las fases persigue objetivos específicos: En la primera fase de estudio individual los estudiantes se aproximan al caso en su rol de tomadores de decisiones. En la segunda fase, la de discusión grupal, el propósito es comunicar las conclusiones a las que se llegaron a partir del estudio individual, intercambiar ideas, compararlas e idear alternativas de solución. En la tercera fase, plenaria, se realiza el análisis constructivo del caso para volver a la cuarta y última fase - reflexión individual- en la que se pretende enriquecer el análisis a la luz de los puntos de vista, conocimientos, experiencias y aprendizajes que emergieron durante el proceso.

El diseño del curso de Habilidades para la Vida se adscribe a la perspectiva situada del conocimiento y el aprendizaje hasta aquí desarrollada, lo que involucra por un lado un posicionamiento crítico en torno a las instituciones escolares -específicamente las de Educación Media Superior - a su estructura, organización y concepciones – del conocimiento, el aprendizaje, la educación, los roles de estudiantes y docentes, etc.- y la manera en que se cristalizan en la práctica educativa y la configuración del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por el otro, supone un distanciamiento de la metáfora del aprendizaje como transferencia de conocimiento, al asumir

la metáfora del constructivismo sociocultural reanimada por la perspectiva situada: la de la participación en comunidades de práctica.

Lo anterior, necesariamente, reorienta la mirada del diseño que abandona el objetivo de una planificación racional, con contenidos, metas, competencias predefinidas para transitar hacia un diseño más flexible, en el que fundamentalmente se da espacio a la interacción, comunicación, negociación. El diseño está orientado a poner a disposición los recursos y espacios que permitan a los participantes establecer relaciones de cooperación, compartir, negociar y construir significados y comprensiones ligados a una situación concreta -actividad auténtica- significativa para los participantes y la cultura de dominio a la que pertenecen.

El objetivo último es que los conocimientos y aprendizajes que tuvieron origen en este espacio de interacción trasciendan el aula y los enormes y fuertes muros que se han construido alrededor de las instituciones escolares.

El diseño tiene como base el Método de Casos que se erige como una propuesta para llevar actividades auténticas al salón de clases y con ello propiciar la construcción de espacios de participación, interacción y reflexión. Espacios en los que necesariamente se reconfigure el papel y relaciones de docentes, estudiantes y conocimiento.

Los casos elaborados para el diseño retoman la Escuela Harvard, cuya característica distintiva es el énfasis otorgado al análisis de las situaciones presentadas, así como el modelo de entrenamiento en la resolución de problemas elaborando casos cuyo objetivo último es la resolución de problemas y generar propuestas de toma de decisiones.

La discusión de los casos se organizó con base en el ciclo de aprendizaje propuesto por (Wasserman, 1994): estudio individual, discusión grupal, sesión plenaria y la reflexión individual

Capítulo 5: Método

Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción
(Paulo Freire)

En este capítulo se describe el método utilizado para la implementación del diseño del curso de Habilidades para la Vida basado en el Método de Casos como herramienta de enseñanza-aprendizaje en el Colegio de Bachilleres. Este apartado presenta el planteamiento del problema, la justificación, preguntas de investigación, objetivos, procedimientos, el escenario y participantes, así como los instrumentos.

5.1 Planteamiento del Problema

La orientación es un área de investigación-intervención diversificada desde sus orígenes, ha sido reconocida y nombrada orientación, orientación vocacional, orientación escolar, orientación educativa, orientación psicopedagógica, higiene escolar etc. Asimismo, se le han reconocido una diversidad de objetivos, áreas y modelos de intervención, lo anterior ha traído consigo una diversidad en los perfiles profesionales de los agentes de la orientación por tanto una diversidad de prácticas. (Hernández, 2004)

En un esfuerzo de unificación, Rafael Bisquerra (1995) propone el término de orientación psicopedagógica como apropiado para incluir sus distintas funciones, objetivos áreas y modelos de intervención.

La define como:

El proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas en todos sus aspectos con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizante basada en principios científicos y filosóficos. (Bisquerra, 1995, p.90)

Desde el punto de vista de la orientación psicopedagógica los seres humanos son concebidos desde una perspectiva integral en los ámbitos profesional, educativo, social, emocional y moral, de ahí que en este proceso de ayuda que ofrece, es posible vislumbrar varias áreas de intervención

(orientación vocacional, orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad y orientación para la prevención y desarrollo humano).

Bisquerra (1995) destaca que las áreas de intervención no están separadas sino por el contrario son complementarias y tienden a formar un todo cuya finalidad última es el desarrollo de la personalidad integral del individuo, señala tres modelos de intervención que son empleados en la orientación psicopedagógica: modelo clínico, modelo de programas y modelo de consulta.

En México es durante el siglo XIX que la orientación se reconoce como un campo de investigación-intervención y paulatinamente se incorpora al Sistema Educativo Nacional, en las escuelas secundarias (1940) y a las instituciones de Educación Superior (1943), algunos años más tarde se incorpora al nivel Medio Superior (1953), específicamente en la Escuela Nacional Preparatoria (Aceves y Simental, 2013).

La orientación que se integra al currículo de las escuelas secundarias se caracteriza por una práctica basada en el modelo clínico -y por tanto remedial-, apoyada por instrumentos como la aplicación de exámenes psicotécnicos y entrevistas, se ocupa del asesoramiento en problemas de aprendizaje y conducta. Dirige sus esfuerzos a la atención en áreas tales como cuidado de la salud, prevención de adicciones y conductas sexuales de riesgo y orientación profesional. (Flores, 2013).

La orientación en las universidades se encuentra vinculada casi exclusivamente con la orientación profesional. Esta orientación es la que posteriormente se integra a las instituciones de Educación Media Superior y gradualmente, en respuesta a las demandas del contexto sociopolítico y económico amplia sus perspectivas hacia otros campos de intervención (procesos de enseñanza- aprendizaje, atención a la diversidad y la prevención y desarrollo humano) ante la evidencia de las incertidumbres generadas en el contexto, las cuales provocan la pérdida de significatividad del proyecto de vida. (Hernández, 2004)

Flores (2013) identifica dos vertientes remotas en el origen y desarrollo de la orientación en México, por un lado, los Congresos Higiénico-Pedagógicos (1882-1884) que inauguran la vigilancia médica y educativa en las instituciones escolares y de los que derivan los Congresos

Nacionales de Instrucción Pública (1889-1991) a raíz de los cuales se crea el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar (1925) cuya práctica se vincula a la vigilancia y disciplina al interior de las escuelas. Por el otro la orientación que surge en las universidades que se caracteriza por una práctica teórica y metodológicamente fundamentada, por la diversidad de áreas y modelos de intervención; vertientes que han permeado la práctica orientadora de la educación secundaria y la educación Media Superior respectivamente.

Con relación a la práctica orientadora Meneses (2001) señala el perfil diverso -como la orientación- de los agentes de la orientación -psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, trabajadores sociales- quienes se enfrentan a un campo desconocido con objetivos, funciones, áreas y modelos de investigación-intervención múltiples en el que desempeñan su labor con base en sus recursos personales y profesionales ajustándola a las demandas del contexto. Así tenemos no pocos casos de agentes de la orientación que se encuentran desempeñando labores de vigilancia y castigo, así como tareas administrativo-secretariales.

En esta línea ((Zazar 1991, como se citó en Paz, 2005) distingue cuatro niveles de práctica: sentido común, técnica, teórica y conciencia política. El primer nivel de la práctica es el de sentido común en el que el agente de la orientación no tiene más herramientas que el sentido común y sus experiencias para enfrentarse a los problemas y retos de la orientación. El segundo nivel, el de la práctica técnica, se fundamenta en la aplicación de instrumentos psicotécnicos y la práctica orientadora se encamina al análisis del individuo, sus características, personalidad, dificultades en otras palabras se caracteriza al sujeto de la orientación desde la psicología. En el nivel de la práctica teórica el agente de la orientación con base en el análisis y reflexión en sus actividades llega a la conclusión de que necesita ampliar su marco teórico e instrumentos más allá de la psicología. En el cuarto y último nivel de práctica el agente de la orientación se posiciona de manera crítica frente a su práctica, la contextualiza al igual que a los sujetos de la orientación. Zazar (1991, como se citó en Paz, 2005) concluye que la mayoría de los agentes de la orientación se ubican entre el primer y segundo nivel de práctica.

Aquí se sostiene que la concepción de la orientación ligada a la vigilancia educativa, al modelo clínico (remedial) cuyo objetivo es atender problemas específicos del sujeto de la orientación y al desempeño de labores administrativo-secretariales -heredera de los Congresos Higiénico-Pedagógicos- ha atravesado las prácticas orientadoras en la educación secundaria. Lo anterior tiene repercusiones en las primeras experiencias de los estudiantes con la orientación, asociadas a la labor de vigilar y castigar, con un discurso ético-moral y/o al nivel de sentido común o técnico de la práctica; experiencias que se materializan en las representaciones sociales¹⁸ de la orientación manifestadas en las creencias susceptibles de ser rastreados en las opiniones, percepciones y valoraciones que los estudiantes tienen en torno a esta.

Lo planteado cobra especial relevancia ya que estas opiniones, percepciones y valoraciones desfavorables se hacen presentes en el aula y emergen como una dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ante la concepción de la orientación y en consecuencia del tema objeto de esta propuesta de trabajo - las Habilidades para la Vida - como un dispositivo de disciplina y control, que dicta normas desde un discurso ético-moral que poco o nada tiene que ver con los contextos, intereses y experiencias de los estudiantes se hace necesario configurar una experiencia distinta en las aulas en aras de distanciarse de la concepción de la orientación y las Habilidades para la Vida descrita.

La propuesta de esta investigación para trabajar con la dificultad identificada es el diseño de un curso de Habilidades para la Vida basado en el Método de Casos como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Método de Casos, arraigado en la perspectiva situada del conocimiento y el aprendizaje permite tender puentes entre la escuela y el mundo tras sus muros, la organización basada en situaciones auténticas de aprendizaje, la interacción y participación de los estudiantes en actividades cultural y personalmente significativas. De modo que se erige como una herramienta

¹⁸ “Las representaciones sociales son una forma de construir la realidad por los sujetos integrados en grupos o comunidades sobre algo o alguien, surgen en la realidad de vida cotidiana como expresiones del pensamiento de sentido común” (Moscovici, como se citó en Paz, 2005)

privilegiada para la participación de los estudiantes en la resolución de problemas cercanos a sus contextos, intereses y preocupaciones, así como la construcción de nuevos significados y comprensiones que les permitan distanciarse de la visión distorsionada que se tiene de la orientación y de las Habilidades para la Vida.

5.2 Justificación

El Método de Casos se ha empleado como herramienta de enseñanza-aprendizaje principalmente en la Educación Superior, con el objetivo de vincular a los futuros profesionales de las distintas disciplinas con los escenarios reales y por tanto complejos en los que se enmarcará su práctica.

Respecto a las investigaciones que tienen por objeto de estudio la aplicación del Método de Casos en la Educación Superior es posible identificar investigaciones orientadas al estudio de sus potencialidades y limitaciones generales (Çakmak et al., 2018; Burko, 2016; De la Fe et al., 2015) y de manera específica para vincular la universidad con las demandas de la sociedad actual (Rosker, 2006), el desarrollo de competencias (Argandona et al., 2018), el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento crítico (Galindo et al., 2018; Mahdi et al., 2020) y algunas contribuciones sobre su utilización en el diseño instruccional (Luo et al., 2018; Watson y Sutton, 2012).

Los campos de intervención se han diversificado considerablemente, encontramos investigaciones de la aplicación del método de casos en las disciplinas como el Derecho (Carrasco, 2002), la Administración (Gutiérrez y Jaramillo, 2004; Trejo y White, 2017; Mahdi, et al., 2020), Psicología (Powel y García, 2006), Física (Burko, 2016), Arquitectura (Di Mateo, 2015). Mención aparte merecen las investigaciones orientadas a la utilización del Método de Casos en la formación del profesorado (Franco 2021; Almeida et al., 2019; Günther et al., 2019; Shin et al., 2019; Tülüce , 2016).

Es fácil ver la proliferación de la investigación sobre las potencialidades, ventajas y limitaciones del Método de Casos en el proceso de enseñanza-aprendizaje orientadas a la Educación Superior, en contraste las orientadas a otros niveles educativos -específicamente el nivel Medio Superior-

son escasas y concentradas en un campo específico -el de las ciencias experimentales- (Cimen, 2021; Rivera, 2018; Miramontes, 2016).

Esta investigación es pertinente y relevante dado que enfoca sus esfuerzos en el estudio de la aplicación del Método de Casos en un nivel -Medio Superior- y en un campo de estudio – la orientación- en las que las contribuciones son escasas, además trasciende el enfoque de las investigaciones anteriormente citadas centradas en dar cuenta de las ventajas de utilizar el Método de Casos para la consolidación de competencias, aprendizajes y/o mejora del rendimiento académico.

El diseño del curso de Habilidades para la Vida basado en el Método de Casos aquí presentado pretende dilucidar las contribuciones del Método de Casos en tanto herramienta de enseñanza-aprendizaje para modificar creencias y actitudes negativas hacia la asignatura y el contenido del curso -Habilidades para la Vida- las cuales emergen como un obstáculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Parte del supuesto teórico de que la enseñanza y el aprendizaje situados, contextualizados de una disciplina, específicamente la orientación, contribuye a que los estudiantes doten de sentido sus saberes y habilidades y que estos salgan del aula, encuentren derroteros hacia el enfrentamiento de situaciones/problemas de la vida cotidiana en pro del desarrollo integral y saludable de los estudiantes.

5.2.1.1 Justificación Teórica. El Método de Casos se fundamenta en las teorías de la cognición y el aprendizaje situado, implica un reposicionamiento, una vuelta de tuerca en la concepción de la enseñanza, el aprendizaje y el rol de sus participantes – profesores y estudiantes .En suma, las teorías de la cognición y el aprendizaje situado cambian el paradigma de la enseñanza y el aprendizaje, transitan de la concepción del aprendizaje como recepción de conocimientos y la metáfora de la enseñanza como transmisión a la concepción del aprendizaje como participación, construcción de significados y sentidos situados; y al de la enseñanza como mediadora de estas experiencias de participación e intercambio.

Desde la perspectiva del aprendizaje y la cognición situada se desplaza el foco de la actividad en

sí misma a la situación donde el estudiante está implicado, se generan y median experiencias compartidas, el aprendizaje se entiende en términos de la capacidad que tienen los sujetos implicados para comprender y participar en un contexto específico.

De modo que los métodos de enseñanza situada como el método de casos posibilitan la reconfiguración de la enseñanza y los roles tradicionales en las aulas, permiten vincular la escuela con la resolución de problemas cotidianos y complejos, la construcción de conocimientos, habilidades y sentidos que trasciendan las aulas.

Así el método de casos admite una aproximación más compleja a la orientación, a sus fundamentos teórico-metodológicos y a su aplicación en el afrontamiento de problemas y/o situaciones, alejándose de la idea de dispositivo de disciplina y control que persiste en los estudiantes.

5.2.1.1 Justificación Metodológica. La orientación en el Colegio de Bachilleres se incorpora al plan de estudios como asignatura obligatoria en el 2014, anteriormente el servicio de orientación se proporcionaba a través de talleres extracurriculares (estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio y Habilidades para la Vida). El profesional de la orientación en el Colegio de Bachilleres ejercía la orientación desde el modelo por programas a través de los talleres anteriormente mencionados, adicionalmente intervenía desde el modelo de consejo – enfocado a la orientación vocacional y a la solución de problemas relacionados con el rendimiento académico del estudiante- y de consulta -coadyuvando con el profesorado que así lo solicitaba en la implementación de estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio, Habilidades para la Vida y socioemocionales de manera transversal a las asignaturas.

La transición hacia la incorporación de la asignatura de orientación y otras tradicionalmente extracurriculares – expresión y apreciación artística, actividades físicas y deportivas, todas orientadas al área del desarrollo humano- al plan de estudios resultó difícil principalmente porque entre la población estudiantil persistía la idea de la no obligatoriedad de las asignaturas, la poca relevancia o extrema facilidad de sus contenidos. En estas concepciones subyace la idea de la

escuela como el espacio privilegiado del conocimiento académico, relegando y subestimando la importancia de la educación socioemocional.

Lo anterior se manifiesta en los altos índices de reprobación asociados a las asignaturas del desarrollo humano – Expresión y apreciación artística, actividades físicas y deportivas y Orientación-, cuyas principales causas de reprobación se asocian al ausentismo y/o motivación de los estudiantes quienes privilegian el trabajo en asignaturas que describen como “más importantes” -las contempladas tradicionalmente como obligatorias en los currículos- al no identificar la necesidad y/o aplicación de esta formación en el ámbito académico o fuera de él. En el caso específico de la orientación, la perciben como un dispositivo de disciplina y/o control que les dicta normas que poco o nada tienen que ver con sus contextos, intereses o experiencias. (Colegio de Bachilleres, 2015)

La presente investigación aporta el diseño de un curso de Habilidades para la Vida basado en el plan de estudios del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México y el área metropolitana que se erige como una potencial solución al problema descrito, dado que el Método de Casos, al apostar por la enseñanza y el aprendizaje situados tiende puentes entre la escuela y la vida, la contextualización inherente del proceso de enseñanza-aprendizaje posibilita la construcción de significados, sentidos, saberes y habilidades capaces de trascender las aulas y poseer valor y sentido en sí mismas, al margen de las calificaciones y acreditaciones ligadas a las instituciones escolares. Lo anterior permite, además, reivindicar el papel de la educación socioemocional al interior de las aulas y la sociedad.

5.2.1.2 Justificación Social. La encuesta del perfil de alumnos de Educación Media Superior 2019, aplicada por la Secretaría de Educación Media Superior (SEMS), a estudiantes de los distintos subsistemas a nivel nacional indaga entre otras cosas sobre el contexto personal de los estudiantes. A la pregunta que indaga sobre la identificación de intereses y necesidad de apoyo en los siguientes temas: estrategias de estudio, cuidado del medio ambiente, alimentación saludable, manejo de estrés, toma de decisiones, expresión de emociones, habilidades para

comunicarse, habilidades sociales, autoestima, ciudadanía y adicciones. Cada tema obtuvo los siguientes puntajes: estrategias de estudio 11.67 %, cuidado del medio ambiente 11.44%, alimentación saludable 10.87%, manejo de estrés 10.15%, toma de decisiones 9.52%, expresión de emociones 9.32%, habilidades para comunicarse 8.69%, habilidades sociales 8.68%, autoestima 8.66%, ciudadanía 7% y adicciones 4%. De acuerdo con estos resultados, a los estudiantes les interesa recibir orientación y apoyo, principalmente, sobre los temas: “Estrategias de estudio” (11.67%), “Cuidado del medio ambiente” (11.44%), “Alimentación saludable” (10.87%), y “Manejo del estrés” (10.15%) en el nivel nacional no se destaca que los estudiantes identifiquen la necesidad de apoyo en temas directamente relacionados con las Habilidades para la Vida: manejo de estrés, toma de decisiones, expresión de emociones.

Con todo cuando ante las preguntas que cuestionan sobre las Habilidades para la Vida y la dimensión socioemocional de los estudiantes, se encuentran los siguientes resultados: 56% se sienten tristes, 26% siente que su vida ha sido un fracaso, 1 de cada 7 declaran que saben manejar el estrés, 44% se sienten solos, menos del 20% posee alto nivel de perseverancia, el 8% se siente responsable de sus sentimientos y emociones, el 10% se sienten queridos por sus padres, 9% están contentos con las personas que son, 9% pueden superar los obstáculos que les impiden alcanzar sus metas, 1.2% afirma que en ocasiones no vale la pena vivir. (Encuesta del Perfil de los Estudiantes de Educación Media Superior, SEMS, 2019).

Estos datos arrojan luz sobre la necesidad de redimensionar las aportaciones que el desarrollo y fortalecimiento de las Habilidades para la Vida tiene en el bienestar personal y las características de las relaciones interpersonales, legitimar el valor de estar aportaciones y contemplarlas como un pilar fundamental en la educación de los adolescentes.

En la misma línea destaca el contexto social de los adolescentes y los permanentes riesgos para su desarrollo integral y saludable, entre los que se destacan aquellos relacionados con el ejercicio de su sexualidad – embarazo adolescente y Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS)-, así como el de las adicciones, pese a que los estudiantes del Nivel Medio Superior que participaron en la

encuesta colocan el tema en el penúltimo lugar según la Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco (2016) el consumo de estas sustancias registra un incremento significativo entre estudiantes de educación secundaria (13% en hombres y del 12% en mujeres) respecto a los de educación Media Superior en la que los porcentajes se elevan al 28 y 22% respectivamente.

Ahora bien, el enfoque de Habilidades para la Vida promovido por la Organización Mundial de la Salud (OMS), propone el desarrollo de estas habilidades en las escuelas con el objetivo de que la población en edad escolar fortalezca y/o desarrolle habilidades psicosociales que le permitan consolidar la competencia social, es decir, la capacidad de adecuar el comportamiento encaminándolo a estilos de vida saludables de tal modo que sean capaces de afrontar eficazmente los retos de la vida. (OMS,1999). La relevancia social de esta investigación radica en sus aportaciones para que los estudiantes -adolescentes entre 14 y 16 años-, estudiantes del Colegio de Bachilleres, otorguen sentido al desarrollo y fortalecimiento de las Habilidades para la Vida y sean capaces de trasladarlas a situaciones específicas como factor de protección para un desarrollo físico, personal y social integral y saludable.

5.3 Objetivos

5.3.1 Objetivo General.

Diseñar un curso basado en el Método de Casos como herramienta de enseñanza- aprendizaje como un medio para modificar creencias y actitudes negativas que los estudiantes tienen sobre la orientación y las Habilidades para la Vida.

5.3.2 Objetivos Particulares.

- Conocer las experiencias, conocimientos, ideas y actitudes previas que los estudiantes tienen sobre la orientación y las Habilidades para la Vida.
- Evaluar los resultados del curso en los aprendizajes de los estudiantes (cognitivos, procedimentales y actitudinales)
- Describir el efecto del diseño del curso de Habilidades para la Vida basado en el método

de casos como herramienta de enseñanza- aprendizaje en la construcción de significados y sentidos sobre la orientación y las Habilidades de los estudiantes.

5.4 Preguntas de Investigación

- ¿Qué conocimientos, creencias y actitudes previas tienen los estudiantes sobre la orientación y las Habilidades para la Vida?

- ¿Qué sentidos y significados sobre la orientación y las Habilidades para la Vida construyeron los estudiantes a partir de su experiencia en el curso basado en el Método de Casos?

- ¿Cuáles fueron los resultados de la implementación del curso de Habilidades para la Vida basado en el Método de Casos en los aprendizajes (cognitivos, procedimentales y actitudinales) de los estudiantes?

5.5 Diseño

El curso se implementó durante el semestre 2020-B, en la asignatura de Orientación I correspondiente al primer semestre del plan de estudios del Colegio de Bachilleres; consto de 9 sesiones - con una duración de dos horas- distribuidas semanalmente del 9 de octubre al 11 de diciembre.

Las sesiones se realizaron en línea a través de la herramienta de videollamada *Google meet* y utilizando la plataforma *Google classroom* como espacio para compartir materiales, medios y recursos didácticos, así como la entrega y retroalimentación de las evidencias.

El diseño del curso incluyó el análisis de casos como herramienta de enseñanza-aprendizaje y se fundamentó en el ciclo de aprendizaje propuesto por Wasserman (1994) quien identifica cuatro momentos o fases: estudio individual, discusión grupal, sesión plenaria y la reflexión individual.

El tema sobre el que se diseñó el curso fue el Habilidades para la Vida específicamente las habilidades de autoconocimiento, manejo de emociones, análisis de problemas y toma de

decisiones.

5.5.1 Objetivos del Curso

5.5.1.1 Objetivo General. Favorecer el aprendizaje, construcción de significados y sentidos en torno a la orientación y las Habilidades para la Vida (autoconocimiento, análisis de problemas y toma de decisiones) para que los estudiantes sean capaces de participar de su contexto y cultura a través de los conocimientos y habilidades construidos en el curso.

5.5.1.2 Objetivos Específicos.

- Facilitar experiencias de participación, intercambio y construcción de significados y sentidos en torno a la orientación y las Habilidades para la Vida.
- Construir conocimientos, habilidades y actitudes a través del análisis de casos relacionados con las Habilidades para la Vida y sus contenidos (cognitivos, procedimentales y actitudinales) susceptibles de trascender el aula y ser aplicados en la resolución de problemas fuera de ésta.
- Favorecer a través de la utilización del Método de Casos como estrategia de enseñanza-aprendizaje conocimientos, experiencias, creencias y actitudes favorables de la orientación y las Habilidades para la Vida, más cercanas a su complejidad, objetivos y fundamentos teórico-metodológicos.

5.6 Procedimiento

5.6.1 Planear

1.- Elaboración de la planeación didáctica del curso de Habilidades para la Vida con base en el programa de la asignatura de Orientación I, correspondiente al plan de estudios del Colegio de Bachilleres y siguiendo las fases del ciclo de aprendizaje del método de casos propuestas por Wasserman (1994). (Anexo 1)

2.- Construcción y redacción de los casos a emplear en el curso, uno por cada Habilidad para la Vida -autoconocimiento, manejo de emociones y análisis de problemas y toma de decisiones- y

un caso integrador. Los casos fueron elaborados con base en la Escuela Harvard y siguiendo el modelo de entrenamiento en la resolución de problemas; se elaboraron tres casos centrados en la resolución de problemas. Para la elaboración de los casos se recuperó información y reflexiones de estudiantes de cursos anteriores contenidas en evidencias como ensayos y preguntas de reflexión, así como la experiencia de la tesista como docente de Educación Media Superior (Anexo 2)

3.- Elaboración de los instrumentos de evaluación del curso: pre y post prueba, cuestionarios de experiencias, creencias y actitudes sobre la orientación y las Habilidades para la Vida y cuestionario sociodemográfico (Anexo 3)

4.- Realización de los instrumentos de evaluación auténtica de las evidencias del curso: rubricas y listas de cotejo. (Anexo 4)

5.- Preparación de los recursos, medios y material didáctico necesarios para el curso: textos sobre cada Habilidad para la Vida – autoconocimiento, manejo de emociones, análisis de problemas y toma de decisiones- mapa de identidad, formato análisis conductual multimodal, formato aplicación modelo de análisis de problemas y toma de decisiones, preguntas de reflexión, formato informe final.

6.- Se estableció contacto y acuerdos con la supervisora de práctica docente para el desarrollo del curso.

7.- Se hicieron las adaptaciones necesarias para la implementación del curso en la modalidad en línea y a distancia. Se eligieron entre las opciones institucionales que el Colegio de Bachilleres ofrecía -teams o classroom- las herramientas de videollamada y plataforma educativa (*classroom y Google meet*). Se utilizaron las herramientas *Genially, Canva, Nearpod, Menti, Sway, Padlet*, Pizarras electrónicas, *Google Drive* para la elaboración de medios y recursos didácticos.

Los casos se presentaron mediante dos videos elaborados en *Powtoon* y *Genially*, un podcast y un *Sway*. Finalmente, la aplicación del pre y post prueba, así como los cuestionarios de experiencias, creencias y actitudes sobre la orientación y Habilidades para la Vida fue mediante *formularios de*

google y microsoft forms.

5.6.2 Mediar

8.-Aplicación de la Preprueba, cuestionario sociodemográfico y cuestionario inicial de experiencias, creencias, actitudes y conocimientos sobre la orientación y las Habilidades para la Vida mediante formularios alojados en Google. (Anexo 3)

9.- La planeación del curso de Habilidades para la Vida contemplaba 7 sesiones, no obstante, debido a adaptaciones de las sesiones con base en los intereses, participación de los estudiantes, dificultades técnicas con las salas o espacios de encuentro para el intercambio y reflexión por equipos, las sesiones se extendieron a 9.

En congruencia con la perspectiva situada, la planeación del curso de Habilidades para la Vida es considerada una guía, una organización creativa y flexible en permanente dialogo con los estudiantes, sus intercambios, actitudes, participaciones, cuyo objetivo último fue facilitar el mayor número de recursos posibles para que los estudiantes participen de una actividad auténtica a través del Método de Casos; escenario en el que el profesor se erige como coordinador y orientador de la participación. Razones por las cuales el número de sesiones, los temas, recursos, medios y materiales didácticos mantuvieron su carácter flexible y se modificaron/adaptaron en función de las necesidades, demandas y características del Entorno Virtual de Aprendizaje y sus participantes.

A continuación, se describen los temas, aprendizajes esperados, recursos, medios y materiales didácticos de cada una de las 9 sesiones

Curso Habilidades para la Vida						
Sesión	Aprendizaje esperado	Tema	Recursos didácticos	Medios didácticos	Materiales didácticos	Dinámica de la sesión
1	1.- Objetivos e intenciones de la asignatura de orientación. 2.- Dinámica de trabajo	Presentación y encuadre. Introducción al Método de Casos.	1.- <i>Genially</i> presentación y encuadre de asignatura. 2.- Pre-prueba. 3.- Cuestionario inicial creencias, experiencias y actitudes hacia la orientación y las Habilidades para la Vida. Video-presentación de la docente en <i>YouTube</i> .	1.- Dinámica de presentación asíncrona: palabras clave. 2.- Elaboración de un mapa conceptual con base en el texto: Método de casos.	1.- Texto Método de Casos.	Inicio: 1.- Presentación del grupo retomando las reflexiones de la dinámica de presentación asíncrona. 2.- Presentación de la docente. Desarrollo: 3.- Presentación y encuadre de asignatura. 4.- Establecimiento de medios de reunión en línea y canales de comunicación. Cierre: 5.- Presentación objetivos e intenciones del método de casos. Actividades extraclase: Elaboración mapa conceptual: Método de casos.
2	1.- Identifica las	1.- Método de	1.- Presentación	1.- Cuestionario	1.- <i>Sway</i> Habilidades	Inicio:

	<p>características, roles y formas de trabajo del Método de Casos. 2.- Identifica concepto y utilidad de las Habilidades para la Vida.</p>	<p>Casos. 2.- Habilidades para la Vida.</p>	<p><i>PowerPoint</i>: Método de Casos. 2.- Video: concepto y aplicación de Habilidades para la Vida 3.- <i>Google drive</i> (para el registro de acuerdos por equipo)</p>	<p><i>gamificado</i> en <i>Nearpod</i>. 2.- Organización y establecimiento de acuerdos por equipos. 3.- Responder una pregunta relacionada con el Método de Casos por equipo.</p>	<p>para la Vida. 2.- Infografía trabajo colaborativo. 3.- Infografía portafolio de evidencias.</p>	<p>1.- Bienvenida 2.- Conformación de equipos de trabajo y tarea por equipos en la sesión. Desarrollo: 3.- Trabajo en equipo: responder a una pregunta relacionada con la lectura del Método de Casos. 4.- Cuestionario <i>gamificado</i> (<i>Nearpod</i>) 5.- Retroalimentación Cierre: 6.- Lluvia de ideas Habilidades para la Vida: <i>menti.com</i>. 7.- Revisión conceptual Habilidades para la Vida (<i>Sway</i>) Actividades extraclase: 8.- Revisión del video Habilidades para la Vida.</p>
3	<p>1.- Identifica el concepto de autoconocimiento 2.- Conoce los factores de la identidad.</p>	<p>Autoconocimiento</p>	<p>1.- Tablero colaborativo (<i>Nearpod</i>). 2.- Presentación en <i>PowerPoint</i>: Factores de la identidad.</p>	<p>1.- Elaboración de un mapa conceptual del texto autoconocimiento. 2.- Elaboración</p>	<p>1.- <i>Sway</i> texto autoconocimiento. 2.- Formato mapa de identidad.</p>	<p>Inicio: 1.- Bienvenida. 2.- Exploración de conocimientos previos (tablero</p>

	<p>3.- Reflexiona sobre los factores que conforman su identidad.</p> <p>4.- Aplica los contenidos temáticos revisados en el análisis de un caso.</p>		<p>3.- Pizarra electrónica: <i>jamboard</i>.</p> <p>4.- Video presentación el caso de Amaranta.</p>	<p>mapa de identidad.</p> <p>3.- Análisis de un caso: el caso de Amaranta.</p>		<p>colaborativo, <i>Nearpod</i>).</p> <p>Desarrollo:</p> <p>3.- Lectura conjunta <i>Sway</i>, texto autoconocimiento.</p> <p>4.- Elaboración mapa conceptual del texto autoconocimiento.</p> <p>5.- Revisión conceptual: factores de la identidad.</p> <p>6.- Elaboración mapa de identidad.</p> <p>7.- Socialización de experiencias en la elaboración del mapa de identidad.</p> <p>Cierre</p> <p>8.- Presentación del video del caso de Amaranta.</p> <p>Actividades extraclase:</p> <p>9.- Análisis del caso de Amaranta (fase reflexión individual).</p>
4	<p>4.- Aplica los contenidos temáticos revisados en el análisis de un caso</p>	<p>1.- Autoconocimiento.</p> <p>2.- Manejo de emociones.</p>	<p>1.- Presentación autoconocimiento.</p> <p>2.- Videos: Fragmento de la película intensamente y</p>	<p>1.- Análisis del caso de Amaranta (autoconocimiento).</p> <p>2.- Recuperación de conocimientos</p>	<p>1.- <i>Sway</i>: texto emociones.</p>	<p>Inicio:</p> <p>1.- Bienvenida</p> <p>2.- Recapitulación.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>3.- Análisis del caso</p>

			Emociones básicas (Paul Ekman).	previos. 3.- Video-debate. 4.- Lectura conjunta 5.- Resumen texto emociones.		de Amaranta: fase 2 discusión grupal. 4.- Análisis del caso de Amaranta: fase 3: sesión plenaria (<i>Jamboard</i>) 5.- Retroalimentación. Cierre: 6.- Exploración de conocimientos previos: manejo de emociones (cuestionario interactivo <i>Nearpod</i>). 7.- Presentación de videos. 8.- Participación 9.- Lectura conjunta del texto "Emociones" (primera parte) Actividad extra-clase: 12.- Reflexión individual del caso de Amaranta.
5	1.- Identifica el concepto de emoción, sus funciones, elementos y tipología. 2.- Aplica los contenidos temáticos revisados en un análisis de caso: el	Manejo de emociones.	1.- Mapa conceptual: manejo de emociones. 2.- Podcast: El caso de Aureliano (Manejo de emociones).	1.- Video-debate. 2.- Análisis del caso de Aureliano (manejo de emociones).	1.- <i>Sway</i> : texto de manejo de emociones.	Inicio: 1.- Bienvenida 2.- Recapitulación Desarrollo: 3.- Lectura conjunta (segunda parte) 4.- Video-debate

	<p>caso de Aureliano. 3.- Reflexiona sobre la función de las emociones en sus acciones e interacciones.</p>					<p>Cierre: 5.- Modelado de la aplicación de la estrategia de análisis conductual multimodal (utilizando casos de las lecciones Construye-T)</p>
6	<p>1.-Identifica estrategias de manejo emocional. 2.- Aplica los contenidos temáticos en el análisis del caso de Aureliano. 3.- Aplica una estrategia de reestructuración cognitiva a una emoción propia: análisis conductual multimodal.</p>	<p>1.- Manejo de emociones.</p>	<p>1.- Mapa conceptual: manejo de emociones. 2.- Videos: reestructuración y distorsiones cognitivas. 3.- Padlet: recuperación de conocimientos previos (análisis de problemas y toma de decisiones).</p>	<p>1.- Análisis del caso de Aureliano (manejo de emociones). 2.- Aplicación de la estrategia de análisis conductual multimodal.</p>	<p>1.- Formato análisis conductual multimodal. 2.- Infografía: distorsiones cognitivas</p>	<p>Inicio: 1.- Bienvenida 2.- Recapitulación contenido conceptual emociones. Desarrollo: 3.- Distinción tipo y función de las emociones basado en el análisis de un caso de las lecciones Construye-T-. 4.- Revisión: estrategias de manejo emocional. 5.- Presentación de videos. 6.- Modelado aplicación de estrategia de reestructuración cognitiva. 7.- Presentación del caso de Aureliano.</p>

						<p>8.- Análisis del caso de Aureliano (estudio individual, discusión grupal) Cierre: 9.- Análisis del caso de Aureliano (plenaria) 10.- Retroalimentación 11.- Exploración de conocimientos previos: análisis de problemas y toma de decisiones. (<i>padlet</i>) Actividad extraclase. 12.- Análisis del caso de Aureliano (reflexión individual)</p>
7	<p>1.- Identifica las fases de la metodología de Keelin, Schoemaker y Spetzler para una toma de decisiones responsable. 2.- Utiliza la metodología para la resolución de una situación problemática y la toma de decisiones en un caso centrado en la</p>	<p>1.- Análisis de problemas y toma de decisiones.</p>	<p>1.- <i>Padlet</i>: recuperación de conocimientos previos (análisis de problemas y toma de decisiones). 2.- <i>Genially</i>: metodología de Keelin, Schoemaker y Spetzler para una toma de decisiones responsable. 2.- Video toma responsable de decisiones.</p>	<p>1.- Análisis del caso de Remedios (análisis de problemas y toma de decisiones).</p>	<p>1.- <i>Sway</i>: Texto análisis de problemas y toma de decisiones.</p>	<p>Inicio: 1.- Bienvenida 2.- Recuperación de conocimientos previos registrados en <i>Padlet</i>. Desarrollo: 3.- Presentación del video-análisis de problemas y toma de decisiones. 4.- Revisión del</p>

	<p>resolución de problemas (Caso Remedios) 3.- Reflexiona sobre la utilidad de esta metodología en una decisión propia. 4.- Aplica el modelo de análisis de problemas y toma de decisiones a una decisión propia.</p>		<p>3.- <i>Genially</i>: Caso-Remedios.</p>			<p>modelo de análisis de problemas y toma de decisiones. 1.- Presentación del Caso Remedios. 2.- Análisis del caso de Remedios (estudio individual y discusión grupal)</p> <p>Cierre: Dado que los estudiantes no realizaron la discusión grupal en el tiempo asignado se decidió dejar esta actividad como un trabajo extraclase.</p> <p>Actividad extraclase: Organizador gráfico del texto de análisis de problemas y toma de decisiones.</p>
8	<p>1.-Utiliza la metodología para la resolución de una situación problemática y la toma de decisiones en un caso centrado en la resolución de</p>	<p>1.- Análisis de problemas y toma de decisiones. 2.- Integración de saberes.</p>	<p>1.- Formato aplicación del modelo de análisis de problemas y toma de decisiones. 2.- <i>Genially</i>: El caso de Violeta. 3.- Mapas conceptuales de las Habilidades para</p>	<p>1.- Aplica sus conocimientos de las habilidades para la vida en el análisis de un caso integrador (El Caso de Violeta)</p>		<p>Inicio: 1.- Bienvenida 2.- Sesión plenaria del Caso Remedios (pizarra electrónica <i>luci.app</i>) 3.-</p>

	<p>problemas (Caso Remedios)</p> <p>2.- Reflexiona sobre la utilidad de esta metodología en una decisión propia.</p> <p>3.- Aplica el modelo de análisis de problemas y toma de decisiones a una decisión propia.</p> <p>4.- Aplica sus conocimientos de las Habilidades para la Vida en el análisis de un caso. (Caso Violeta)</p>		<p>la Vida (autoconocimiento, manejo de emociones, análisis de problemas y toma de decisiones)</p>			<p>Retroalimentación</p> <p>Desarrollo:</p> <p>4.- Recapitulación del contenido conceptual de las Habilidades para la Vida</p> <p>autoconocimiento, manejo de emociones, análisis de problemas y toma de decisiones)</p> <p>5.- Presentación de objetivos e intenciones del caso integrador, del informe final y sus características.</p> <p>6.- Presentación del caso integrador (Caso Violeta)</p> <p>Cierre:</p> <p>7.- Análisis del caso de Violeta (estudio individual y discusión grupal)</p> <p>8.- Construcción por equipos del informe final del Caso Violeta.</p> <p>Actividad extraclase.</p> <p>9.- Fase de reflexión individual del caso Remedios.</p>
--	---	--	--	--	--	--

						10.- Elaboración y organización de la presentación (<i>PowerPoint</i>) del informe final del caso Violeta
9	<p>1.- Aplica sus conocimientos de las Habilidades para la Vida en el análisis de un caso.</p> <p>2.- Propone cursos de acción con base en los contenidos temáticos revisados.</p> <p>a) Identificación del problema</p> <p>b) Formulación de hipótesis</p> <p>c) Mapa conceptual/referencial</p> <p>d) Cursos de acción.</p>	Integración de saberes.		<p>1.- Presentación de las reflexiones de la fase 2 (discusión grupal) del Caso Violeta.</p> <p>2.- Sesión plenaria del Caso Violeta.</p>		<p>Inicio:</p> <p>1.- Bienvenida</p> <p>2.- Explicación de la dinámica de presentaciones.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>3.- Presentación del informe final del Caso Violeta por equipo (sesión plenaria)</p> <p>4.- Retroalimentación</p> <p>Cierre:</p> <p>5.- Aplicación de la posprueba.</p> <p>6.- Aplicación del cuestionario final, experiencias, creencias y actitudes.</p> <p>Actividades extraclase:</p> <p>1.- Fase de reflexión individual: Caso Remedios. Y Caso Violeta.</p>

5.6.3 Evaluar

10.- Al finalizar la intervención se aplicó la posprueba y el cuestionario final de experiencias, creencias, actitudes y conocimientos sobre la orientación y las Habilidades para la Vida mediante formularios alojados en *google*.

11.- Se realizó un análisis cuantitativo de los reactivos cerrados del pre y posprueba. Se realizó la prueba de normalidad Shapiro Wilk para comprobar la normalidad del conjunto de datos, concluyendo que los datos no cumplían con el criterio de normalidad. Así que para el análisis del conjunto de datos se aplicó la prueba U de Mann-Whitney con el objetivo de comparar las dos muestras independientes obtenidas a saber el puntaje del pre y posprueba. El análisis fue realizado en Excel. También se analizaron los reactivos tipo Likert de los cuestionarios de experiencias, creencias, conocimientos y actitudes sobre la orientación y las Habilidades para la Vida.

11.- Se realizó un análisis cualitativo de los reactivos abiertos del pre y posprueba y de los de los cuestionarios de experiencias, creencias, conocimientos y actitudes sobre la orientación y las Habilidades para la Vida.

12.- Se realizó un análisis mixto (con base en las rubricas de evaluación) de los desempeños en el análisis de casos incluidos en el pre y posprueba.

5.6.1 Instrumentos

5.6.1.1. Cuestionario Sociodemográfico. El cuestionario sociodemográfico tuvo por objetivo conocer las características sociodemográficas de los estudiantes que participaron en el curso de Habilidades para la Vida basado en el Método de Casos como estrategia de enseñanza-aprendizaje. El cuestionario este compuesto por 15 reactivos cerrados y uno abierto, se aplicó antes de la intervención.

5.6.1.2 Cuestionarios Experiencias, Creencias, Actitudes y Conocimientos sobre la Orientación y las Habilidades para la Vida. Los cuestionarios tuvieron por objetivo conocer las experiencias, creencias, conocimientos y actitudes -previas y

posteriores a la intervención- que los estudiantes tenían en torno a la orientación y las Habilidades para la Vida. Ambos cuestionarios están integrados por reactivos cerrados de opción múltiple, reactivos tipo Likert y reactivos abiertos.

El cuestionario inicial está integrado por 26 reactivos divididos en tres secciones (experiencias con la orientación, experiencias, creencias y actitudes sobre las Habilidades para la Vida y conocimientos previos). El cuestionario final lo integran 18 reactivos divididos en dos secciones (experiencias con la orientación, experiencias, creencias y actitudes sobre las Habilidades para la Vida y construcción de conocimientos)

5.6.1.3 Preprueba. La preprueba tuvo por objetivo evaluar los conocimientos conceptuales y procedimentales en torno a las Habilidades para la Vida objeto del curso (autoconocimiento, manejo de emociones, análisis de problemas y toma de decisiones) antes de la intervención. Dos secciones integran la prueba, la primera de ellas destinada a la exploración de conocimientos conceptuales integrada por 7 reactivos cerrados de opción múltiple. La segunda sección presenta dos casos y está integrada por 6 reactivos abiertos.

5.6.1.4 Posprueba. La posprueba tuvo por objetivo evaluar los conocimientos conceptuales y procedimentales en torno a las Habilidades para la Vida objeto del curso (autoconocimiento, manejo de emociones, análisis de problemas y toma de decisiones) después de la intervención. Dos secciones integran la prueba, la primera de ellas destinada a la exploración de conocimientos conceptuales integrada por 7 reactivos cerrados de opción múltiple. La segunda sección presenta un caso – el integrador- y está compuesta por 6 reactivos abiertos.

5.6.1.5 Rubricas y Listas de Cotejo. Las rubricas y listas de cotejo fueron utilizadas como instrumentos de evaluación auténtica de las evidencias del curso, medios de retroalimentación y autoevaluación.

Rubrica Organizador Gráfico. Se evalúan los aspectos conceptuales, procedimentales

y comunicativos, de acuerdo con cuatro niveles de desempeño (excelente, bueno, suficiente e insuficiente).

Rubrica Reflexión Autoconocimiento. Se evalúan los aspectos conceptuales, pensamiento crítico, procedimentales y comunicativos, de acuerdo con cuatro niveles de desempeño (excelente, bueno, suficiente e insuficiente).

Rubrica Cuestionario. Se evalúa el contenido del cuestionario, las respuestas y el aspecto comunicativo, de acuerdo con cuatro niveles de desempeño (excelente, bueno, suficiente e insuficiente).

Rubrica Informe Final. Se evalúa el contenido del informe final (introducción, desarrollo, conclusiones y presentación) de acuerdo con cuatro niveles de desempeño (excelente, bueno, suficiente e insuficiente).

Rubricas Análisis de Casos. Se elaboro una rubrica por cada uno de los casos utilizados en el curso – El caso de Amaranta, Aureliano, Remedios y Violeta-. Se evalúan los aspectos conceptuales, pensamiento crítico, procedimentales y comunicativos, de acuerdo con cuatro niveles de desempeño (excelente, bueno, suficiente e insuficiente).

Listas de cotejo. Se elaboraron dos listas de cotejo una para el mapa de identidad y otra para la aplicación del modelo de análisis de problemas y toma de decisiones. Cada una de las listas están integradas por los aspectos que se espera contengan las evidencias.

5.7 Escenario y Participantes

5.7.1 El Colegio de Bachilleres

El Colegio de Bachilleres es una institución pública de Educación Media Superior fundada en 1973- con la finalidad de ofrecer estudios de bachillerato general a la población de la Ciudad de México y el Área Metropolitana en las modalidades escolarizada y no escolarizada. Actualmente cuenta con 20 planteles, 17 en la Ciudad de México y 3 en el Estado de México, de los cuales los planteles 1 al 5 ofrecen la modalidad no escolarizada en los sistemas abierto y a distancia.

El plan estudios tiene como fundamento el Nuevo Modelo Educativo 2016 y el enfoque por

competencias cuyos contenidos y esfuerzos se encaminan al logro del perfil de egreso establecido a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Se organiza en seis semestres a lo largo de los cuales se cursan 55 asignaturas pertenecientes a tres áreas de formación cada una con un propósito fundamental: básica, laboral y específica.

El área básica tiene como propósito fundamental el logro del perfil de ingreso establecido en la RIEMS y a su vez se encuentra dividida en 5 campos de conocimiento: lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales y desarrollo humano, a este último campo del conocimiento pertenecen las asignaturas de Orientación I y II, la primera de ellas la asignatura a partir de la cual se diseñó el curso de Habilidades para la Vida basado en el Método de Casos como herramienta de enseñanza- aprendizaje.

5.7.2 El Plantel 3, Iztacalco

El plantel se ubica en la Ciudad de México en la Alcaldía Iztacalco, colinda al norte con las alcaldías Venustiano Carranza y Cuauhtémoc, al sur con Iztapalapa, al este el Estado de México y al oeste con la alcaldía Benito Juárez. La población que atiende en ambos turnos asciende a 7925 estudiantes.

5.7.3 Participantes

La implementación del curso de Habilidades para la Vida como herramienta de enseñanza- aprendizaje se llevó a cabo en la asignatura de Orientación I en el semestre 2020-B con un grupo conformado por 18 estudiantes de primer semestre del turno vespertino.

Con base en la información obtenida de la aplicación del cuestionario sociodemográfico (anexo 1) se identificó que el 62% del grupo estaba compuesto por mujeres y el 38% hombres. El 61% tenía 15 años, el 20% 16 años, el 13% 17 años, el 3% 19 años y el 3% 25 años. El 77% de los estudiantes declararon que son solteros, 8% viven en unión libre y el 15% declararon tener otro estado civil. Residían principalmente en Iztapalapa (36%), Venustiano Carranza (20%), Iztacalco (10%), Nezahualcóyotl (8%), Coyoacán (8%), Los Reyes (5%), Cuauhtémoc (5%), Chimalhuacán (3%), Gustavo A. Madero (3%) y Benito Juárez (2%).

El 54% de los estudiantes viven con su madre y padre y el 46% restante viven solo con su madre o solo con su padre. El 38% de los padres de los estudiantes tienen estudios de secundaria, el 31% estudios de bachillerato o equivalente, el 15% no tiene estudios formales, el 8% tiene estudios licenciatura, el 5% tiene estudios de primaria y el 3% tiene estudios de posgrado.

El 41% de las madres de los estudiantes tienen estudios de bachillerato o equivalente, 33% de secundaria, 15% de licenciatura, 8% de posgrado y 3% no tienen estudios formales. El 49% de los padres de los estudiantes trabajan tiempo completo, el 33% medio tiempo, el 13% trabajan bajo otra modalidad y el 5% se encuentra desempleado. Las madres de los estudiantes trabajan tiempo completas (38%), medio tiempo (26%), 5% están desempleadas y el 31% trabaja bajo otra modalidad.

En cuanto al acceso a internet y dispositivos de intercambio de datos el 100% de los estudiantes declararon tener acceso a internet en casa, del mismo modo el 100% declararon tener un celular propio. El 47% accedió a las clases en línea mediante su celular, el 39% desde una computadora y el 14% desde una tableta. El 90% de los estudiantes que accedieron a las clases desde una tableta declararon que era propia y el 10% de uso compartido. El 62% de los estudiantes que se conectaron a las clases desde una computadora declararon que era propia y el 38% de uso compartido.

Capítulo 6: Resultados

Educar es conmover. Educar es donar. Educar es sentir y pensar no apenas la propia identidad, sino otras formas posibles de vivir y convivir. Si ello no ocurriera en las escuelas, probablemente el páramo, la sequía, ocuparían todo el paisaje de los tiempos por venir (Carlos Skliar)

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos de los instrumentos -cuestionario inicial y final de conocimientos, creencias y actitudes sobre la orientación y las Habilidades para la Vida y la preprueba y posprueba- (Anexo 3) aplicados antes y después de la implementación del curso de Habilidades para la Vida como estrategia de enseñanza aprendizaje.

En primer lugar, se describen los resultados cuantitativos y en segundo lugar los resultados cualitativos.

Las pre y posprueba tienen dos secciones integradas por reactivos cerrados orientados a medir los contenidos conceptuales de las Habilidades para la Vida: autoconocimiento, manejo de emociones, emoción, tipo y función de las emociones, análisis de problemas y toma de decisiones y el modelo de análisis de problemas y toma de decisiones. La segunda sección está integrada por casos que los estudiantes analizaron.

Los cuestionarios inicial (integrado por tres secciones) y final (integrado por dos secciones) Las secciones I y II del cuestionario inicial y la sección I del cuestionario final contienen reactivos tipo Likert orientados a conocer las experiencias, creencias, actitudes y conocimientos de los estudiantes relacionados con la orientación y las Habilidades para la Vida. Contienen, además, reactivos abiertos cuyo propósito es indagar en las razones de las valoraciones de los reactivos tipo Likert. Por otro lado, la sección III del cuestionario inicial y la sección II del cuestionario final contiene reactivos abiertos cuyo objetivo es indagar en los conocimientos previos y la construcción de conocimientos respectivamente de las Habilidades para la Vida trabajadas en el curso de Habilidades para la Vida basado en el Método de Casos como estrategia de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, en la pre y posprueba los reactivos cerrados relacionados con los contenidos

conceptuales del curso y las puntuaciones obtenidas en el análisis de casos fueron analizadas cuantitativamente, adicionalmente se analizaron cualitativamente los análisis de casos. Tanto el análisis cuantitativo como el cualitativo del análisis de casos tienen como base la rúbrica de evaluación de éstos (Anexo 4).

En los cuestionarios inicial y final se analizaron cuantitativamente los reactivos que cuestionan sobre las experiencias previas con la orientación y las Habilidades para la Vida y los reactivos tipo Likert. Cualitativamente se analizaron los reactivos abiertos que exploraron las razones de las valoraciones de los reactivos tipo Likert y los orientados a indagar en los conocimientos previos y la construcción de conocimientos de las Habilidades para la Vida (autoconocimiento, manejo de emociones y análisis de problemas y toma de decisiones)

Las secciones del pre y posprueba fueron analizadas de forma independiente, asignando puntajes de 0 a 100 a la sección de reactivos cerrados de opción múltiple (conocimientos conceptuales) y puntajes de 0 a 100 al análisis de casos (conocimientos procedimentales) de acuerdo a la rúbrica de evaluación (anexo 4). La rúbrica evalúa cuatro criterios (conceptual, procedimental, pensamiento crítico y comunicativo) y contempla cuatro niveles de desempeño (excelente, bueno, suficiente e insuficiente). Los puntajes máximos para obtener en cada criterio de evaluación son: conceptual (30), procedimental (30), pensamiento crítico (30) y comunicativo (10).

6.1 Resultados Cuantitativos

6.1.1 Pre y Posprueba

6.1.1.1 Análisis de Reactivos Cerrados. En primer lugar, se presentan los resultados obtenidos de la primera sección de la pre y posprueba. Con base en las características de los datos obtenidos se aplicó la prueba Shapiro Wilk para comprobar la normalidad del conjunto de datos, concluyendo que los datos no cumplían con el criterio de normalidad. Así que para el análisis del conjunto de datos se aplicó la prueba U de Mann-Whitney con el objetivo de comparar las dos muestras independientes obtenidas a saber el puntaje de la pre y posprueba. De acuerdo con los resultados obtenidos (Tabla 1) es posible afirmar que existen diferencias significativas entre las

medias de la pre y posprueba.

Tabla 1
Resultados de la prueba U de Mann-Whitney

Hipotesis	HO: No existen diferencias significativas entre las medias de la pre y posprueba. H1: Existen diferencias significativas entre las medias de la pre y posprueba.
Nivel de significancia	0.05
Valor crítico	1.96
P valor	0.01

Un análisis descriptivo de los promedios de las puntuaciones totales de la preprueba y la posprueba (Tabla 2) muestra una diferencia de 33 puntos porcentuales lo que indica un incremento de las respuestas correctas relacionadas con los conceptos de Habilidades para la Vida, autoconocimiento, manejo de emociones, emoción, función y tipo de las emociones, análisis de problemas y toma de decisiones y las fases del modelo de análisis de problemas y toma de decisiones.

Tabla 2
Promedio de los reactivos cerrados del pre y posprueba.

Preprueba	Posprueba
25	58.04

La Tabla 3 muestra el porcentaje de respuestas correctas por reactivo que mide los saberes conceptuales enumerados. En los reactivos 1 (Habilidades para la Vida), 3 (manejo de emociones), 4 (emoción), 5 (tipo de emoción) y 6 (análisis de problemas y toma de decisiones) y 7 (Modelo de análisis de problemas y toma de decisiones) se observan diferencias de 27, 16,43,27,5 y 50 puntos porcentuales respectivamente lo que indica un incremento en las respuestas correctas. En cambio, el reactivo 2 (autoconocimiento) no muestra diferencias en las respuestas correctas.

Tabla 3
Porcentaje de las respuestas correctas por reactivo en pre y posprueba

Reactivo	Preprueba	Posprueba
----------	-----------	-----------

1.-Habilidades para la Vida	0%	27.7%
2.-Autoconocimiento	66.6%	66.6%
3.-Manejo de emociones	50%	66.6%
4.-Emoción	11.8%	55.5%
5.-Tipo de emoción	44.4%	72.2%
6.-Análisis de problemas y toma de decisiones	27.7%	33.3%
7.- Modelo de análisis de problemas y toma de decisiones	0%	50%

6.1.1.2 Análisis de los Casos. En segundo lugar, se abordará el análisis de los puntajes y niveles de desempeño que los estudiantes obtuvieron en el análisis de los casos que contiene la sección II de la pre y posprueba. La sección II de la preprueba y posprueba se incorporó con el objetivo de medir los conocimientos procedimentales relacionados con las Habilidades para la Vida trabajadas en el curso.

La Tabla 4 muestra el promedio de los puntajes obtenidos, se aprecia un incremento de 59.12 puntos entre el promedio de los puntajes obtenidos en el análisis de casos en la pre y posprueba.

Tabla 4
Promedio de los puntajes de los casos en pre y posprueba

	Preprueba	Posprueba
	33.19	92.31

En la misma línea la Tabla 5 muestra los puntajes obtenidos por criterios de evaluación de la rúbrica. En ella se aprecia un incremento en los puntajes en los criterios conceptual (17.19 puntos), procedimental (16.69 puntos), pensamiento crítico (22.87 puntos) comunicativo (2.67).

Tabal 5
Promedio de los puntajes por criterio de desempeño de la pre y posprueba

Criterio de evaluación	Preprueba	Posprueba
Conceptual (30 puntos)	10.94	28.13
Procedimental (30 puntos)	10.94	27.63
Pensamiento crítico (30 puntos)	4.69	27.56
Comunicativo (10 puntos)	6.63	9

En la Tabla 6 y 7 se presentan el porcentaje de los niveles de desempeño (excelente, bueno, suficiente, insuficiente) obtenidos por criterio de evaluación (conceptual, procedimental, pensamiento crítico y comunicativo).

Tabla 6*Porcentajes de los niveles de respuesta del análisis de casos en la preprueba*

Criterio	Niveles de desempeño			
	Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente
Conceptual	0%	0%	43.7%	56.3%
Procedimental	0%	0%	43.7%	56.3%
Pensamiento crítico	0%	0%	18.7%	18.3%
Comunicativo	43.8%	0%	37.5%	18.7%

Tabla 7*Porcentajes de los niveles de respuesta del análisis de casos en la posprueba*

Criterio	Niveles de desempeño			
	Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente
Conceptual	43.8%	31.2%	25%	0%
Procedimental	37.5%	25%	37.5%	0%
Pensamiento crítico	25%	43.8%	31.2%	0%
Comunicativo	50%	50%	0%	0%

En la Tabla 6 se observa que en tres de los cuatro criterios de evaluación (conceptual, procedimental, pensamiento crítico y comunicativo) el análisis de casos no se sitúa en los niveles excelente o bueno. El único criterio de evaluación en el que los estudiantes obtienen un nivel excelente (43.8%) es el comunicativo. El nivel de desempeño de los criterios conceptual, procedimental y pensamiento crítico se concentra en los niveles suficiente e insuficiente.

En la Tabla 7 se aprecia un incremento en los niveles de desempeño excelente, bueno y suficiente en todos los criterios de evaluación de la rúbrica. Los análisis de casos con un nivel de desempeño insuficiente desaparecen.

De acuerdo con los datos registrados en las Tablas 6 y 7 es posible constatar en el criterio conceptual un incremento de en los niveles de desempeño excelente (43.8%) y bueno (31.2%). En el criterio procedimental se observa un incremento en los niveles de desempeño excelente (37.5 %) y bueno (25 %). En el criterio pensamiento crítico se observa un incremento en el desempeño excelente (25 %) y bueno (43.8 %). En el criterio comunicativo se observa un

incremento en el desempeño excelente (6.2 %) y bueno (50 %).

Paralelamente se observa un decremento en el criterio conceptual en los niveles de desempeño suficiente (18.7%) e insuficiente (56.3%). En el procedimental se observa un decremento en los niveles suficiente (6.2%) e insuficiente (56.3%). En el pensamiento crítico se observa un decremento en los niveles suficiente (12.5%) e insuficiente (18.3%). Finalmente, en el criterio comunicativo se observa un decremento en los niveles suficiente (6.3%) e insuficiente (18.7%).

Lo anteriormente expuesto da cuenta de la mejora en las habilidades relacionadas con los conocimientos procedimentales del curso.

6.1.2 Cuestionarios Inicial y Final

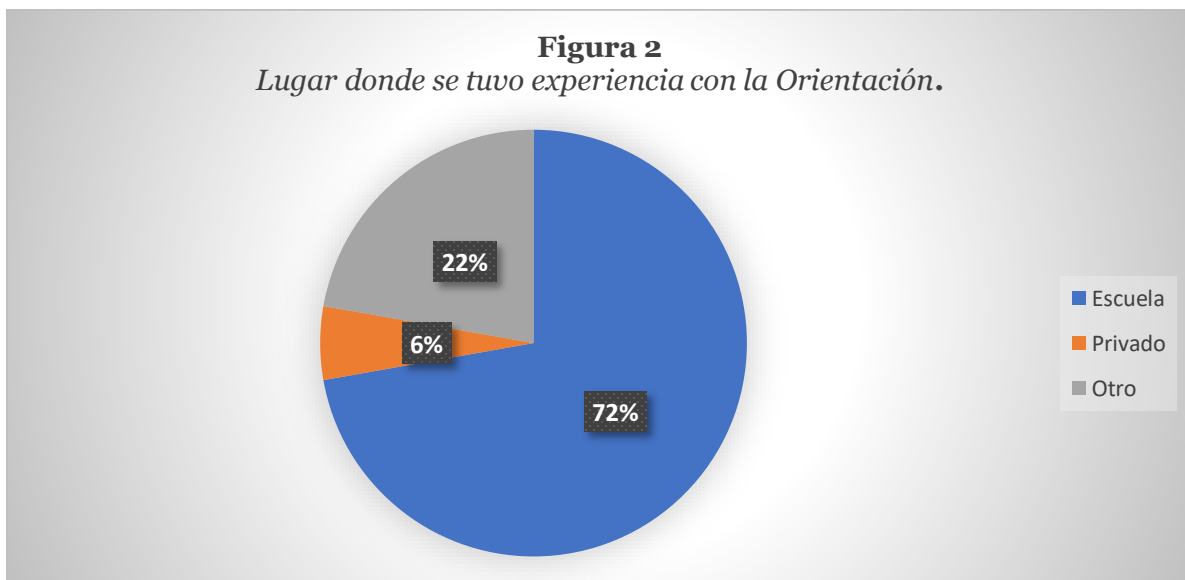
A continuación, se presentan los resultados de los reactivos cerrados de opción múltiple y tipo Likert que integran los cuestionarios inicial y final de experiencias, creencias, conocimientos y actitudes sobre la orientación y las Habilidades para la Vida (en adelante cuestionario 1 y cuestionario 2). En primer lugar, se presentan los resultados de los reactivos del cuestionario 1, orientados a conocer las experiencias previas de los estudiantes con la orientación y las Habilidades para la Vida. En segundo lugar, se presenta un análisis comparativo de los reactivos – de los cuestionarios inicial y final- orientados a indagar sobre las creencias y actitudes de los estudiantes hacia las Habilidades para la Vida. Finalmente se presentan los resultados de los reactivos del cuestionario 2 orientados a conocer si hubo un cambio en las creencias y actitudes y las características de ese cambio.

6.1.2.1 Experiencias con la Orientación. Los reactivos 1, 2 y 3 del cuestionario 1 están orientados a conocer las experiencias previas con la orientación. En las respuestas del reactivo 1 del cuestionario 1 (Figura 1) es posible apreciar que solo el 6.33% de los estudiantes reconocen

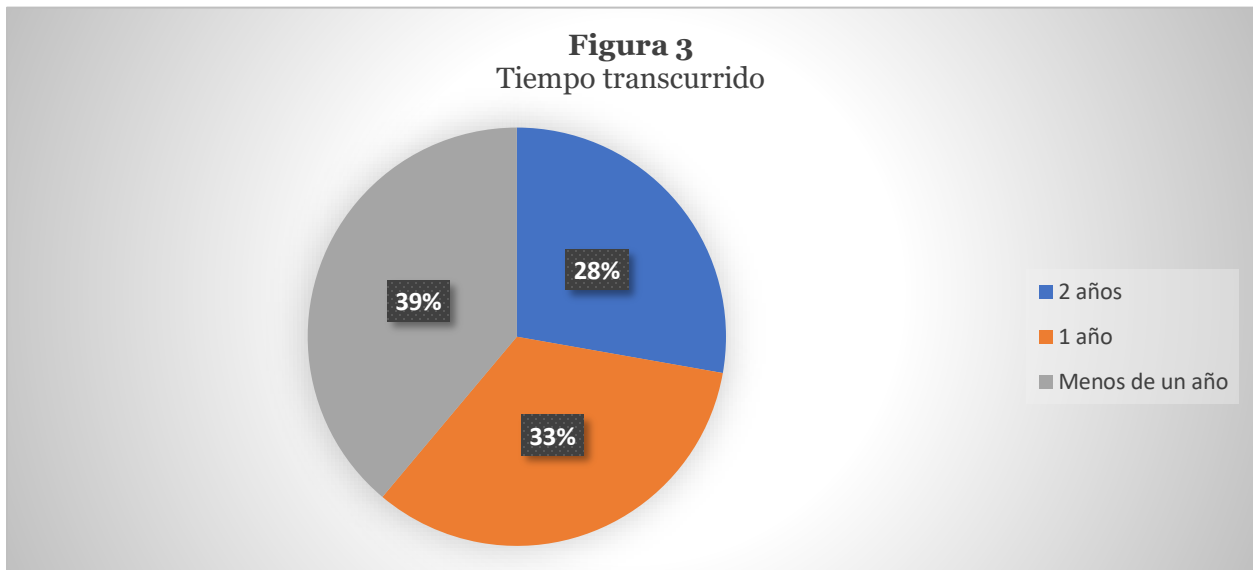


haber tenido una experiencia previa con un curso o servicio de orientación.

De los estudiantes que tenían una experiencia previa con la orientación (Figura 2) principalmente la tuvieron en la escuela (72%).

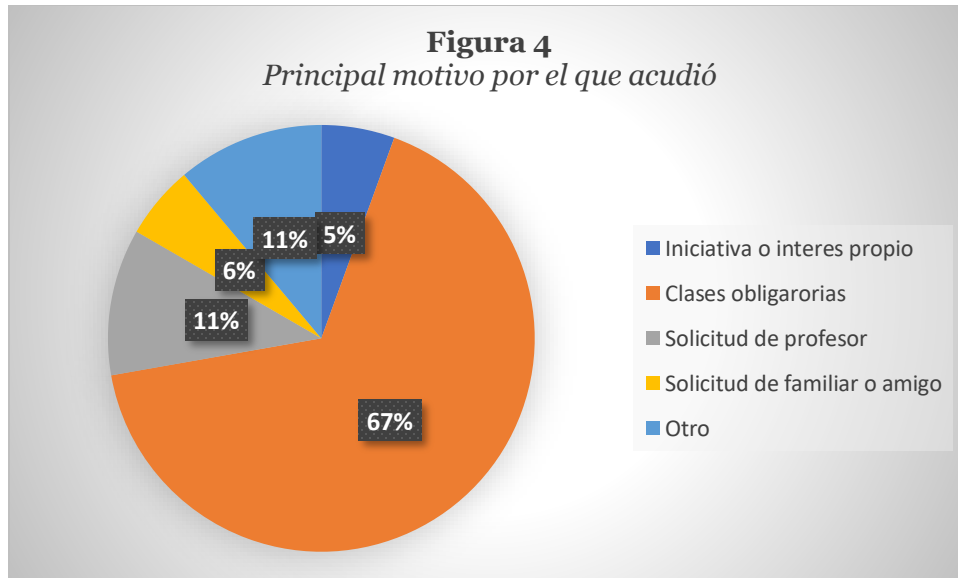


El tiempo transcurrido entre la experiencia con la orientación y el curso de Habilidades para la Vida basado en el Método de Casos se distribuye más o menos equitativamente entre menos de un año

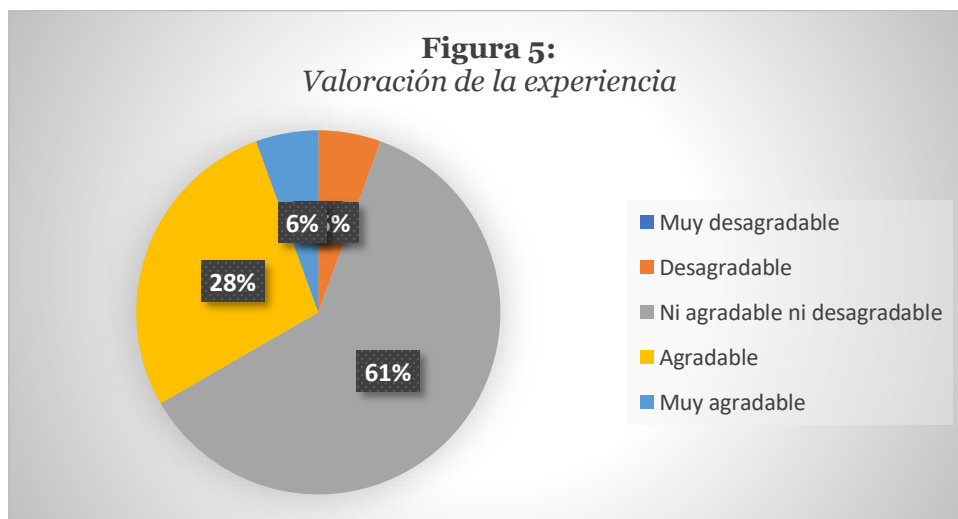


(39%) un año (33%) y de dos años (28%) (Figura 3)

6.1.2.2 Actitudes hacia la Orientación. Los reactivos 4, 5 y 8 del cuestionario 1 indagan sobre las actitudes de los estudiantes hacia la orientación. La Figura 4 muestra los principales motivos por los que acudieron a su curso o usaron el servicio de orientación. Es de destacar que el 67% de los estudiantes acudían a su curso de orientación principalmente porque formaba parte de sus clases obligatorias, en contraste solo el 5% acudía principalmente por iniciativa e interés propio.

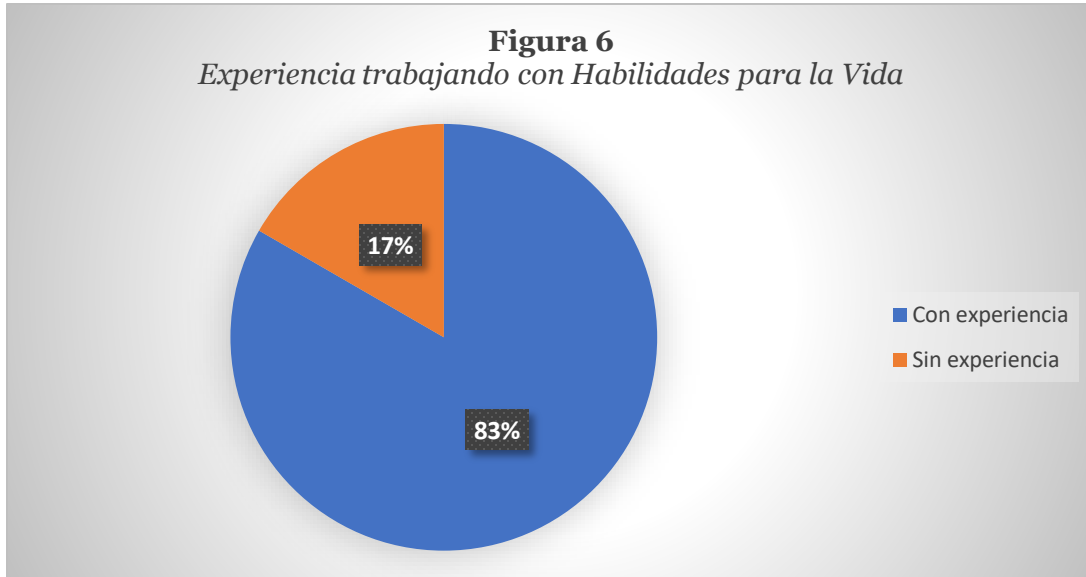


La Figura 5 muestra la valoración de la experiencia. El 61% de los estudiantes describen su experiencia como ni agradable ni desagradable, el 28% como agradable, el 6% como muy desagradable y el 5 % como desagradable. Se observa que la mayoría de los datos tienden a la valoración intermedia de la experiencia lo que implica no posicionarse frente a ésta y el 11% tiende a la valoración negativa de la experiencia. Así el 72% se concentran en la valoración intermedia o negativa de la experiencia en contraste con el 28% que valora la experiencia como agradable.

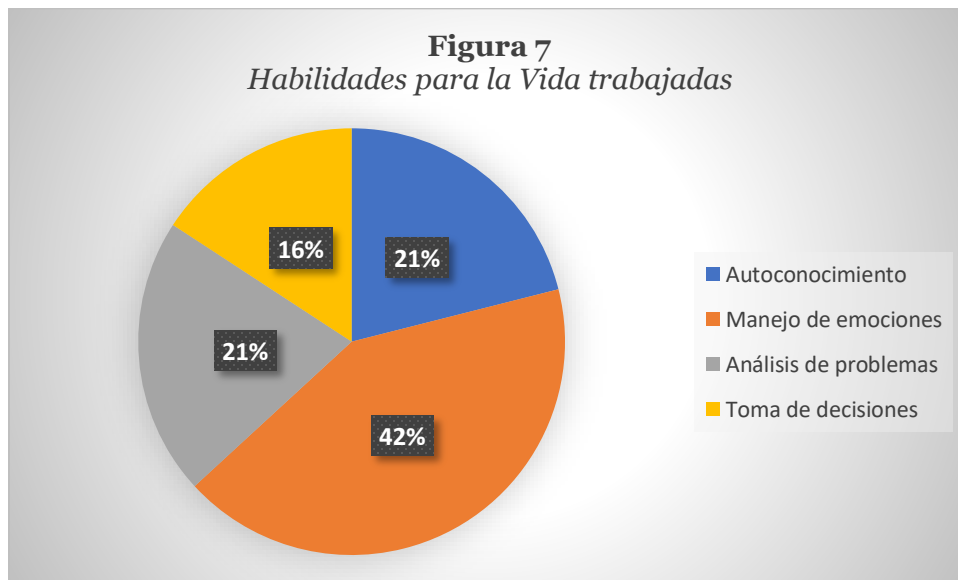


6.1.2.3 Experiencia con las Habilidades para la Vida. Los reactivos 9 al 11 del cuestionario

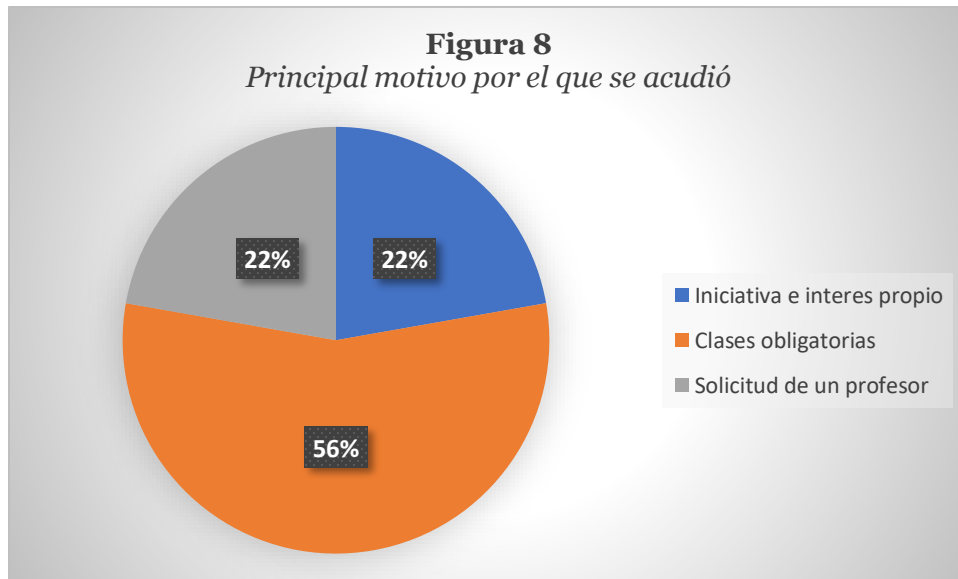
1 indagaron sobre las experiencias previas con las Habilidades para la Vida. El 83% de los estudiantes reconocieron experiencias trabajando con Habilidades para la Vida. (Figura 6)



La Habilidad para la Vida con la que los estudiantes habían trabajado más fue la de manejo de emociones (42%) seguida de las habilidades de autoconocimiento (21%), análisis de problemas (21%) y toma de decisiones (16%) (Figura 7)



El principal motivo por el que los estudiantes acudieron a su curso o taller de Habilidades para la Vida fue porque sus clases esran obligatorias (56%), seguido de la solicitud de un profesor (22%) e iniciativa e interes propio (22%)



A continuación se presenta un análisis comparativo de los reactivos tipo Likert. Los estudiantes valoraron los reactivos -dependiendo del cuestionamiento- de acuerdo a las siguientes opciones: muy agradable, agradable, ni agradable ni desagradable, desagradable, y muy desagradable o ninguna vez, pocas veces, algunas veces, siempre y casi siempre. Para el análisis cuantitativo se asigno un numero a cada nivel de la escala siendo 1 muy desagradable o ninguna vez y 5 muy agradable o casi siempre.

La Tabla 8 presenta el topico de los reactivos y el numero de reactivo según el cuestionario.

Tabla 8
Reactivos por topico en los cuestionario 1 y 2

Objetivo	Topico	Cuestionario 1	Cuestionario 2
----------	--------	----------------	----------------

Experiencia	Valoración de la experiencia	13	2
Creencias	Valoración de ajuste a expectativas	15	4
Creencias	Valoración de la utilidad de las Habilidades para la Vida en situaciones cotidianas.	16	5
Actitudes	Valoración de la asistencia a los cursos de Habilidades para la Vida	18	6
Actitudes	Valoración de la participación en los cursos de Habilidades para la Vida	20	9

6.1.2.4 Experiencia con las Habilidades para la Vida. La Tabla 9 presenta el resumen de los puntos representados en la grafica de barra y bigotes (Figura 9) para los reactivos 13 y 2 que valora la experiencia en los cursos previos de Habilidades para la Vida y el curso de Habilidades para la Vida basado en el Método de Casos. En la Tabla 9 se observa un incremento de un punto entre el valor mínimo y la moda del cuestionario 1 y 2. El movimiento es significativo dado que las valoraciones se desplazan de la zona neutral (ni agradable ni desagradable) en el que el estudiante no se posiciona frente a la experiencia, hacia la zona de valoración positiva de la experiencia (agradable).

Los datos del primer cuartil y la mediana permiten constatar que en el cuestionario 1 el 50% de los datos se concentran en la valoración neutral (ni agradable ni desagradable) y el 50% de los datos se inclinan hacia la valoración positiva de la experiencia: agradable (4) muy agradable (5). Mientras que en el cuestionario 2 el 100% de los datos se agrupan en la valoración positiva de la experiencia: agradable (4).

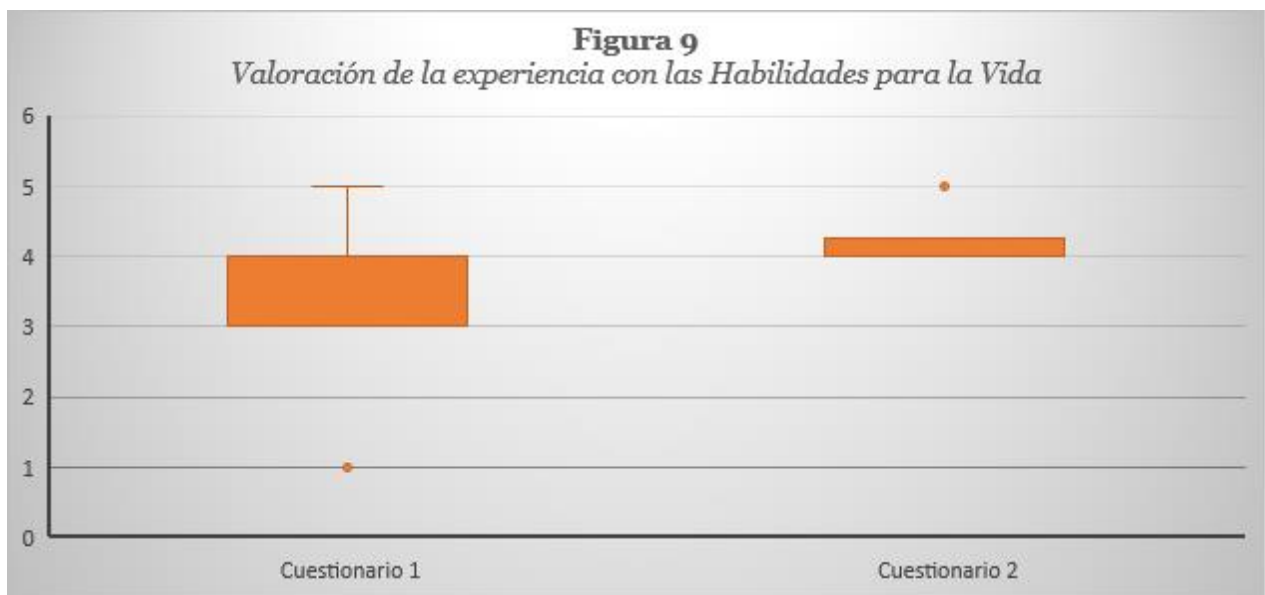
Tabla 9

Resumen datos: Grafico de caja y bigotes de la valoración de la experiencia con Habilidades para la Vida

Datos	Cuestionario 1	Cuestionario 2
Valor mínimo	3	4

Cuartil 1	3	4
Mediana	3	4
Cuartil 3	4	4
Valor máximo	5	5 (valor atípico)
Media	3.28	4.06
Moda	3	4

Lo anterior se puede constatar en la dispersión de los datos que se observa en la Figura 9 y en la ausencia de bigotes de grafico que representa los datos del cuestionario 2, lo que apunta a la ausencia de variabilidad de los datos fuera de los cuartiles 1 (4) y 3 (4). En cambio en el cuestionario 1 se observa en el bigote superior la variabilidad de los datos fuera del cuartil 3 (4).



6.1.2.5 Creencias sobre las Habilidades para la Vida. La Tabla 10 presenta el resumen de los puntos representados en la grafica de barra y bigotes (Figura 10) para los reactivos 15 y 4 que valora el ajuste a las expectativas de los cursos previos de Habilidades para la Vida y el curso de Habilidades para la Vida basado en el Método de Casos. En la Tabla 10 se observan en los valores correspondientes a las medidas de tendencia central un desplazamiento de la zona neutral de la escala Likert, en la que los estudiantes consideran que los cursos se ajustaron a sus expectativas

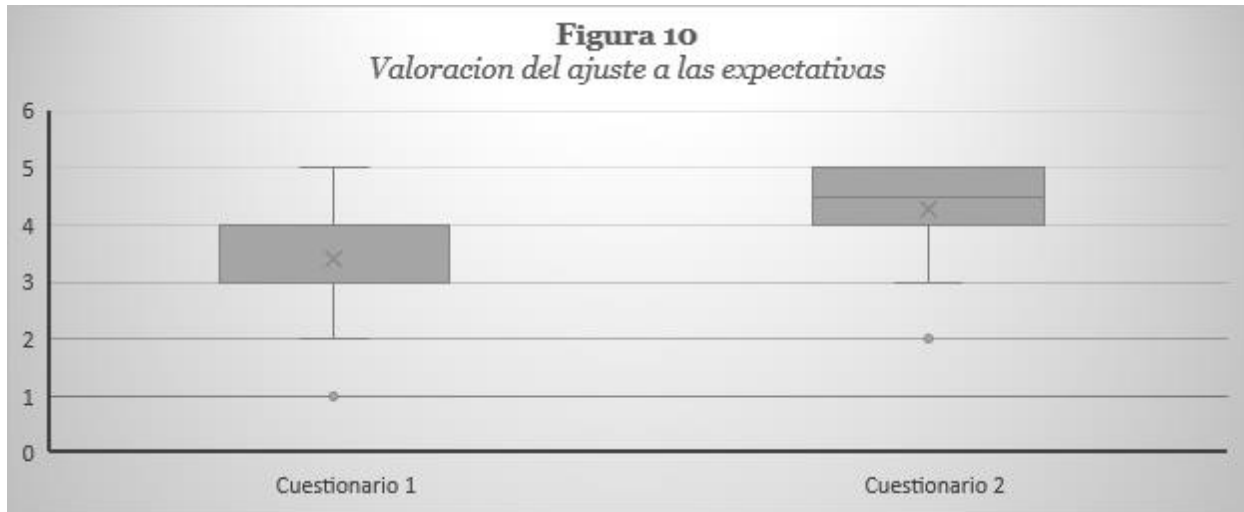
algunas veces (3) hacia la valoración positiva del ajuste a las expectativas, en la que los estudiantes consideran que el curso de Habilidades para la Vida basado en el Método de casos se ajusto a sus expectativas siempre (4).

Tabla 10

Resumen datos: Grafico de caja y bigotes de la valoración del ajuste a las expectativas de los cursos de Habilidades para la Vida

Datos	Cuestionario 1	Cuestionario 2
Valor mínimo	2	3
Cuartil 1	3	4
Mediana	3	4.25
Cuartil 3	4	5
Valor máximo	5	5
Media	3.39	4.28
Moda	3	5

El gráfico de caja y bigotes (Figura 10) muestra la tendencia a esta valoración positiva. En el cuestionario 1 el 50% de las valoraciones se concentran en la zona intermedia 3 (algunas veces) y el 50% de las valoraciones se concentran en la zona positiva de la escala 4 o 5 (siempre o casi siempre). En contraste el 100% de los datos del cuestionario 2 se concentran en la zona de valoración positiva de la escala: siempre (4) y casi siempre (5). En la misma línea se observa que el grafico del cuestionario 1 presenta bigotes superior e inferior lo que da cuenta de la variabilidad de los datos entre los cuartiles 1 y 3 mientras que el grafico del cuestionario 2 presenta un bigote inferior que muestra variabilidad entre los datos del valor minimo (3) y el primer cuartil (4).



La Tabla 11 presenta el resumen de los puntos representados en la grafica de barra y bigotes (Figura 10) para los reactivos 16 y 5 que valoran la utilidad de las Habilidades para la Vida en situaciones cotidianas. En la Tabla 11 se observa un desplazamiento de la zona neutral de la escala Likert, 3 (algunas veces) hacia la zona de valoración positiva, 4 (siempre). Lo que implica que entre las experiencias previas en cursos de Habilidades para la Vida y la experiencia en el curso de Habilidades para la Vida basado en el Método de Casos los estudiantes pasan de considerar que las Habilidades para la Vida les han sido utiles en la vida cotidiana algunas veces a que les han sido utiles siempre.

Tabla 11

Resumen datos: Grafico de caja y bigotes de la valoración de la utilidad de las Habilidades para la Vida en situaciones cotidianas.

Datos	Cuestionario 1	Cuestionario 2
Valor mínimo	2	2
Cuartil 1	2	3
Mediana	3	4
Cuartil 3	4	4
Valor máximo	5	5
Media	3.35	3.56
Moda	3	4

En la Figura 11 se puede observar que en el cuestionario 1 el 25% de los datos tienden a la

valoración negativa de la escala Likert: pocas veces (2). El 25% de los datos se encuentran entre la valoración negativa de la escala (2) y la valoración neutral (3). El 25% de los datos se agrupan entre la valoración neutral de la escala (3) y la valoración positiva (4) y el 25% restante se agrupan en la valoración positiva de la escala (4, 5). En el cuestionario 2 el 25% de los datos se agrupan entre la valoración negativa de la escala (2) y la valoración neutral (3), los datos restantes (75%) se agrupan en las valoraciones positivas de la escala (4 y 5). Lo anterior implica que entre los cuestionarios 1 y 2 las valoraciones se han concentrado en las valoraciones positivas de la escala, lo que se puede constatar en la dispersión observada entre los gráficos de los cuestionarios 1 y 2.



6.1.2.6 Actitudes en torno a las Habilidades para la Vida. La Tabla 12 presenta el resumen de los puntos representados en la grafica de barra y bigotes (Figura 12) para los reactivos 18 y 6 que valora la asistencia a los cursos previos de Habilidades para la Vida y el curso de Habilidades para la Vida basado en el Método de Casos. En la Tabla 12 se observa en los valores de las medidas de tendencia central que no existe una diferencia significativa en la valoración de la asistencia a los cursos de Habilidades para la Vida entre los cuestionarios 1 y 2. La media

presenta un incremento de 0.11, la mediana de (0.5), la moda presenta un decremento de 1 punto en las valoraciones lo que implica que los estudiantes valoraron su asistencia como 5 (casi siempre) en el primer cuestionario y 4 (siempre) en el cuestionario 2. Las valoraciones se mantienen en el polo positivo de la escala Likert.

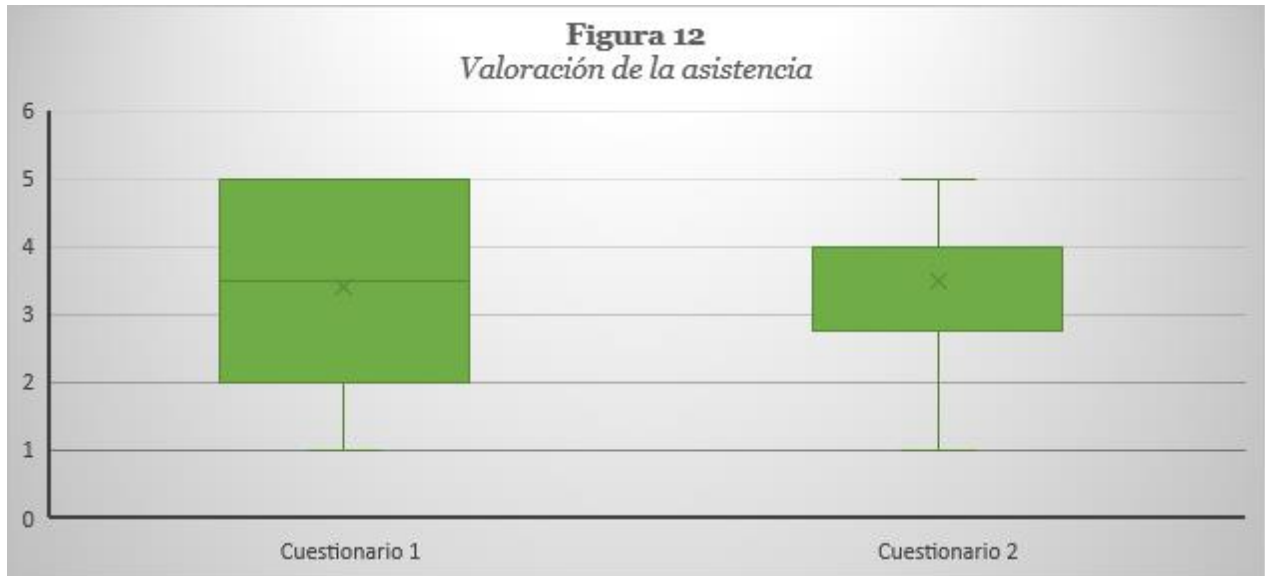
Tabla 12

Resumen datos: Grafico de caja y bigotes de la valoración de la asistencia a los cursos de Habilidades para la Vida

Datos	Cuestionario 1	Cuestionario 2
Valor mínimo	1	1
Cuartil 1	2	3
Mediana	3.5	4
Cuartil 3	5	4
Valor máximo	5	5
Media	3.39	3.50
Moda	5	4

El gráfico de caja y bigotes correspondiente a la valoración de la asistencia (Figura 12) muestra que en el cuestionario 1 el 25% de las valoraciones se concentran entre el 1 y el 2 (valoraciones negativas de la escala). El 25% el 2 y el 3.5 (oscilan entre valoraciones negativas y neutrales en la escala). El tercer cuarto de los datos se concentra entre 3 y 5 (oscilan entre la valoración neutral y positivas de la escala y el 25% restante se concentra en la valoración positiva de la escala más alta, 5 (casi siempre). Tocante al cuestionario 2 es posible afirmar que el 25% de los datos se concentran entre los valores 1 a 3 es decir oscilan entre las valoraciones negativas de los datos, 1 (ninguna vez) y 2 (pocas veces), y su valoración neutral (algunas veces). El segundo cuarto de los datos oscila entre la valoración neutral (3) y la positiva (4). El 50% de los datos restantes tienden a la valoración positiva de la asistencia a los cursos (4 y 5).

En el gráfico se observa una mayor dispersión de los datos entre el primer cuestionario (2-5) y el segundo cuestionario (3-4), así como una menor variabilidad en los datos por fuera del cuartil 3 (bigotes superiores) y por fuera del cuartil 1 (bigotes inferiores) entre los cuestionarios 1 y 2.



En la Tabla 13 se presenta el resumen de los puntos representados en la grafica de barra y bigotes (Figura 13) para los reactivos 20 y 9 que valora la participación en los cursos previos de Habilidades para la Vida y el curso de Habilidades para la Vida basado en el Método de Casos. Las medidas de tendencia central (media, mediana y moda) de los cuestionarios 1 y 2 no reflejan un cambio sustancial entre la valoración de la participación en los cursos previos de Habilidades para la Vida y el curso de Habilidades para la Vida basado en el Método de Casos. Lo anterior se puede corroborar en los valores minimos (1,2) y maximos (4,5) que aumentan y disminuyen un punto en las valoraciones respectivamente pero mantienen su tendencia a la valoración negativa y positiva de la participación.

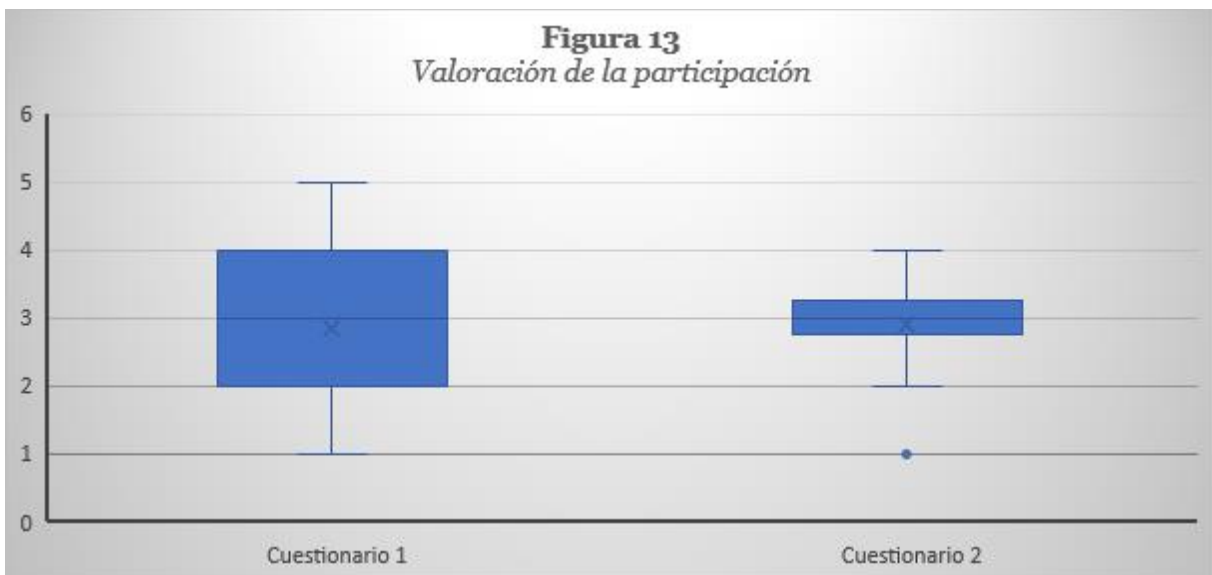
Tabla 13

Resumen datos: Grafico de caja y bigotes de la valoración de la participación en los cursos de Habilidades para la Vida

Datos	Cuestionario 1	Cuestionario 2
Valor mínimo	1	2
Cuartil 1	2	3
Mediana	3	3
Cuartil 3	4	3
Valor máximo	5	4
Media	2.83	2.89
Moda	4	3

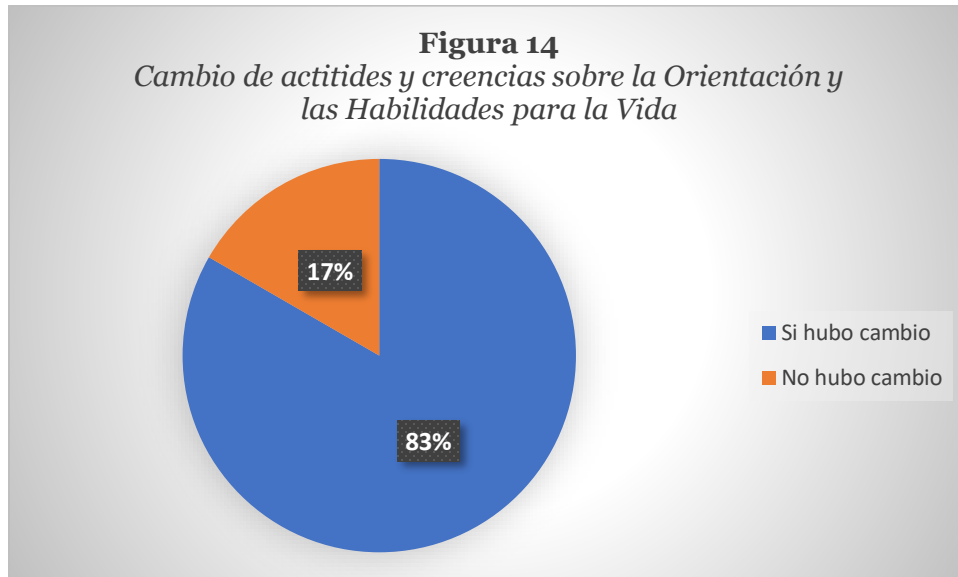
En la Figura 13 se parecía la distribución de las valoraciones. En el cuestionario 1 el 25% de las valoraciones se agrupan entre 1 y 2 (valoraciones negativas). El 25% de las valoraciones entre dos y tres (oscilan entre la valoración negativa y neutral). El 25% se concentran entre 3 y 4 (oscilan entre las valoraciones neutras y las positivas) y el 25% restante se concentran en valoraciones positivas (4 y 5). En el cuestionario 2 el primer 25% de los datos se agrupa entre las valoraciones negativas (2) y neutras (3). El 50% de los datos se agrupa en torno a la valoración neutral (3) y el último cuarto de los datos entre la valoración neutral (3) y la positiva (4).

La Figura 13 muestra una menor dispersión de las valoraciones entre los cuestionarios 1 (2-4) y 2 (3-4). Los bigotes inferiores muestran una mayor variabilidad en los datos por fuera del cuartil 1 (bigotes inferiores) y 3 (bigotes superiores) de las valoraciones del cuestionario 1 respecto a las valoraciones del cuestionario 2.

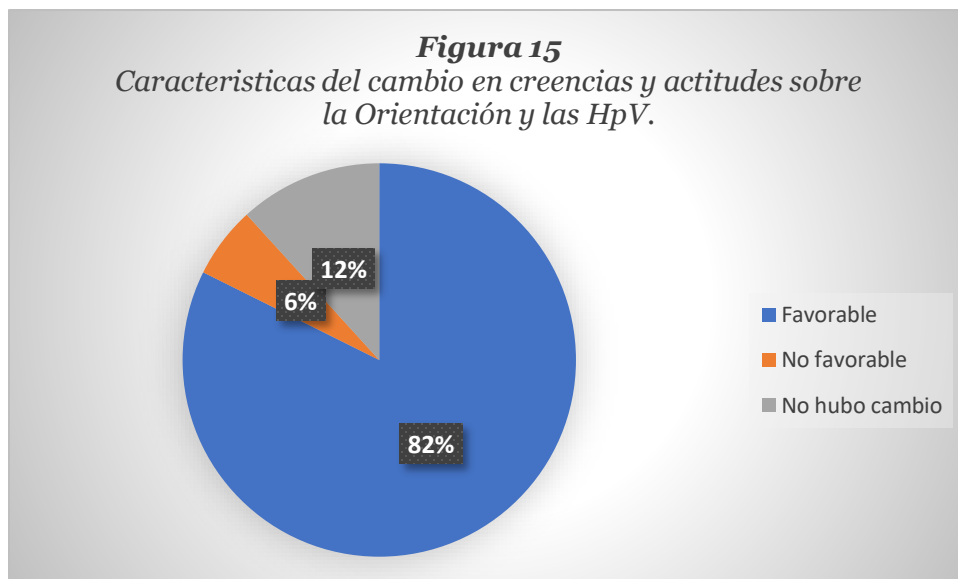


Para concluir este apartado se presentan los datos de los reactivos 11 y 12 orientados a indagar si los estudiantes consideraban que habían cambiado sus creencias y actitudes sobre las Habilidades para la Vida después del curso de Habilidades para la Vida basado en el Método de Casos y las características de ese cambio.

El 82% de los estudiantes que participaron en el curso de Habilidades para la Vida basado en el Método de Casos considero que cambiaron sus creencias y/o actitudes que tenían sobre las Habilidades para la Vida. (Figura 14)



El 83% de los estudiantes considero que estos cambios fueron favorables (Figura 15)



6.2 Resultados Cualitativos

En este apartado se presentan los resultados cualitativos de los instrumentos -pruebas y cuestionarios-. En primer lugar, se presentan los resultados cualitativos de la segunda sección de

la pre y posprueba. Posteriormente se presentan los resultados de los reactivos abiertos del cuestionario 1 y 2 incluidos en las secciones I y II cuyo objetivo fue explorar las razones de las valoraciones de los reactivos tipo Likert. (en la Tabla 14 se aprecian el tópico y los reactivos que plantean las indagaciones en cada cuestionario).

Tabla 14
Reactivos orientados a conocer las razones de las valoraciones por tópico en los cuestionario 1 y 2

Objetivo	Tópico	Cuestionario 1	Cuestionario 2
Experiencia	Razones de la valoración de la experiencia en los cursos de Habilidades para la Vida	Reactivo 7	Reactivo 11
Creencias	Necesidades y expectativas.	Reactivo 14	Reactivo 3
	Razones de la valoración de la utilidad de Habilidades para la Vida en situaciones cotidianas.	Reactivo 17	Reactivo 6
	Creencias relacionadas con la orientación y las Habilidades para la Vida.	Reactivo 20	Reactivo 10
Actitudes	Razones por las que es necesario y/o pertinente trabajar con Habilidades para la Vida en las escuelas	Reactivo 22	Reactivo 14
	Razones de la valoración de la asistencia a los cursos de Habilidades para la Vida.	Reactivo 18	Reactivo 8
	Razones de la modificación de las actitudes y/o creencias hacia las Habilidades para la Vida		Reactivo 13

Finalmente se presentan los resultados de la sección III de los cuestionarios, esta sección se

orientó a conocer los conocimientos previos y la construcción de significados y sentidos construidos sobre las Habilidades para la Vida. (la Tabla 15 muestra los tópicos y los reactivos que plantean las interrogantes en cada cuestionario)

Tabla 15

Reactivos orientados a explorar conocimientos previos y construcción de conocimientos y sentidos de las Habilidades para la Vida por tópico en los cuestionario 1 y 2

Tópico	Cuestionario 1	Cuestionario 2
Habilidades para la Vida	Reactivo 23	Reactivo 14
Autoconocimiento	Reactivo 24	Reactivo 15
Manejo de emociones	Reactivo 25	Reactivo 16
Análisis de problemas y toma de decisiones	Reactivo 26	Reactivo 17

6.2.1 Pre y Posprueba

La sección II de la preprueba y posprueba se incorporó con el objetivo de dar cuenta de los conocimientos procedimentales relacionados con las Habilidades para la Vida trabajadas en el curso. Aquí se presentan las características de las evidencias (análisis de casos) del pre y posprueba.

Las descripciones de las características los análisis de casos por nivel de desempeño (excelente, bueno, suficiente e insuficiente) tienen como base la rúbrica de evaluación (anexo 4) que evalúa cuatro criterios: conceptual, procedimental, pensamiento crítico y comunicativo. La Tabla 16 describe los aspectos que evalúa cada criterio.

Tabla 16

Descripción de los criterios de evaluación de la rúbrica de análisis de casos.

Criterio	Aspectos evaluados
Conceptual	Evalúa la identificación de la información del

	caso relacionada con el autoconocimiento - reconocimiento de factores de identidad- el manejo de emociones -identificación del tipo y función de las emociones, estrategias de manejo emocional- y análisis de problemas y toma de decisiones – fases y sus objetivos del modelo de análisis de problemas y toma de decisiones.
Procedimental	Evalúa la capacidad de relacionar la información conceptual con la resolución de la situación planteada en los casos.
Pensamiento crítico	Evalúa la capacidad de contemplar, analizar y cuestionar la información desde un perspectiva flexible e innovadora proponiendo soluciones coherentes con el problema presentado en el caso y la información proporcionada.
Comunicativo	Evalúa la capacidad de comunicar las conclusiones de manera coherente, lógica y ordenada.

6.2.1.1 Conocimientos Procedimentales

La Tabla 17 presenta las características del análisis de casos de la preprueba por nivel de desempeño. Se observa que en los criterios conceptual, procedimental y pensamiento crítico ninguna de las evidencias se encuentra en los niveles excelente o bueno, todas las evidencias se distribuyen entre los niveles de desempeño suficiente e insuficiente. El criterio comunicativo es la excepción, en él el nivel de desempeño de las evidencias de distribuye entre los niveles de desempeño excelente, bueno e insuficiente.

Tabla 17
Caso pre- prueba: descripción de las características de las respuestas por nivel de desempeño

Aspectos por evaluar	Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente
Conceptual			Incorporan al marco teórico referencial del análisis del caso elementos conceptuales de	No incorporan al marco teórico referencial del análisis ningún elemento conceptual

Procedimental

Pensamiento crítico

<p>una de las Habilidades para la Vida (manejo de emociones). Identifica la emoción del protagonista del caso. No identifica tipo y función de la emoción. No identifica componentes de la emoción No sugiere estrategias de manejo emocional o sugiere una estrategia enfocada al manejo del componente neurofisiológico de la emoción (respirar)</p>	<p>relacionado con las Habilidades para la Vida (autoconocimiento, manejo de emociones, análisis de problemas y toma de decisiones)</p>
<p>Identifican el problema de la protagonista del caso. Mencionan una alternativa de solución. Las respuestas no reflejan un proceso de evaluación de la alternativa de solución propuesta. No se hace explícita la relación del marco teórico referencial con la información del caso.</p>	<p>No identifica el problema de la protagonista. En lugar de alternativas de solución mencionan la situación ideal en el que el problema planteado en el caso no existiría. No se hace explícita la relación del marco teórico referencial con la información del caso.</p>
<p>Identifica al menos una</p>	<p>No se identifican Habilidades para la</p>

Comunicativo	La redacción de las ideas es clara, lógica y secuenciada, sin faltas de ortografía y/o sintaxis.		<p>Habilidad para la Vida relacionadas con el caso. La habilidad para la vida con la que se relaciona el caso es la de toma de decisiones. No se sugiere estrategias para el desarrollo de Habilidades para la Vida. No se aprecia reflexión en torno a la información del caso y el marco teórico-referencial que integra las Habilidades para la Vida.</p> <p>La redacción no contiene una secuencia lógica, salta de una idea a otra, además presenta tres o más errores de ortografía y/o sintaxis.</p>	<p>Vida relacionadas con el caso. No se sugiere estrategias para el desarrollo de Habilidades para la Vida. No se aprecia reflexión en torno a la información del caso y el marco teórico-referencial que integra las Habilidades para la Vida.</p> <p>La redacción es confusa, no hay lógica en las ideas y presenta múltiples errores de ortografía y/o sintaxis.</p>
--------------	--	--	---	---

En la Tabla 18 se presentan las características del análisis de casos de la posprueba por nivel de desempeño. Se observa que ninguna de las evidencias de los cuatro criterios de evaluación (conceptual, procedimental, pensamiento crítico y comunicativo) presenta un nivel insuficiente de desempeño. Las evidencias de los criterios de evaluación conceptual, procedimental y pensamiento crítico se distribuyen entre los niveles de desempeño excelente, bueno y suficiente. Las del criterio comunicativo se distribuyen entre los niveles excelente y bueno.

Tabla 18

Caso posprueba: descripción de las características de las respuestas por nivel de desempeño

Aspectos por evaluar	Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente
Cognitivo	<p>Incorporan al marco teórico referencial del análisis del caso elementos conceptuales de las Habilidades para la Vida (autoconocimiento, manejo de emociones, análisis de problemas y toma de decisiones)</p> <p>Autoconocimiento Identifica factores de la identidad (creencias, intereses, valores, fortalezas, debilidades, experiencias, redes de apoyo)</p> <p>Manejo de emociones Identifica la emoción del protagonista del caso. Identifica tipo de emoción por su valencia (positiva, negativa) y función (constructiva, destructiva) Identifica los componentes de la emoción (neurofisiológico, conductual, cognitivo) Sugiere una estrategia de manejo emocional.</p> <p>Análisis de problemas y toma de decisiones. Identifica modelo toma de decisiones y sus etapas.</p>	<p>Incorporan al marco teórico referencial del análisis del caso elementos conceptuales de dos de las Habilidades para la Vida (manejo de emociones, análisis de problemas y toma de decisiones)</p> <p>Autoconocimiento Identifica la mayoría de los factores de la identidad (intereses, fortalezas, debilidades, experiencias, valores)</p> <p>Manejo de emociones Identifica la emoción del protagonista del caso. Identifica tipo y función de la emoción al menos por una de sus clasificaciones (valencia y función) Identifica dos componentes de la emoción. Principalmente neurofisiológico y conductual. estrategia de manejo emocional.</p> <p>Análisis de problemas y toma de decisiones. Identifica modelo de toma de decisiones y la mayoría de sus etapas.</p>	<p>Incorporan al marco teórico referencial del análisis del caso elementos conceptuales de una de las Habilidades para la Vida (toma de decisiones).</p> <p>Autoconocimiento Identifica algunos de los factores de la identidad (fortalezas, debilidades, metas)</p> <p>Manejo de emociones Identifica la emoción del protagonista del caso. No identifica tipo y función de la emoción. Identifica solo un componente de la emoción (principalmente neurofisiológico) y/o identifica la información relacionada en el caso, pero no los nombra. Sugiere estrategias de manejo emocional enfocada al manejo del componente neurofisiológico de la emoción (respirar)</p> <p>Análisis de problemas y toma de decisiones. Identifica modelo de toma de decisiones y la algunas de sus etapas. Principalmente la evolución de</p>	

Procedimental	<p>Identifican la información del caso relacionada con el marco teórico-referencial que contempla las tres Habilidades para la Vida.</p> <p>Identifican el problema del protagonista del caso.</p> <p>Identifican alternativas de solución al problema congruentes con la información proporcionada en el caso y los contenidos conceptuales y procedimentales revisados en el curso.</p> <p>Proponen una alternativa de solución argumentan su elección con base en los contenidos teóricos y procedimentales revisados en el curso, se hace explícito un proceso de evaluación y comparación de alternativas.</p>	<p>Identifican la información del caso relacionada con el marco teórico-referencial que contempla las dos Habilidades para la Vida.</p> <p>Identifican el problema del protagonista del caso.</p> <p>identifican alternativas de solución al problema congruentes con la información proporcionada en el caso y los contenidos conceptuales y procedimentales de dos Habilidades para la Vida.</p> <p>Proponen una alternativa de solución argumentan su elección con base en los contenidos teóricos y procedimentales revisados en el curso.</p> <p>No se hace explícita la fase de valoración de alternativas.</p>	<p>alternativas.</p> <p>Identifican la información del caso relacionada con el marco teórico-referencial que contempla una de las Habilidades para la Vida.</p> <p>Identifican el problema del protagonista del caso.</p> <p>Mencionan alternativas de solución al problema, pero descontextualizadas de la información proporcionada en el caso y los contenidos conceptuales y procedimentales revisados en el curso.</p> <p>Proponen una alternativa de solución argumentan su elección con base en los contenidos teóricos y procedimentales revisados en el curso, pero no se aprecia un proceso de evaluación y comparación de alternativas.</p>
Pensamiento crítico	<p>Se relaciona la información del caso con las tres Habilidades para la Vida.</p> <p>Se sugieren estrategias para el desarrollo y fortalecimiento de las Habilidades para la Vida congruentes con los contenidos revisados en el curso.</p>	<p>Se relaciona la información del caso con dos de las Habilidades para la Vida. Principalmente manejo de emociones y análisis de problemas y toma de decisiones.</p> <p>Se sugieren estrategias para el desarrollo y fortalecimiento de</p>	<p>Se relaciona la información del caso con una de las Habilidades para la Vida. Principalmente análisis de problemas y toma de decisiones.</p> <p>Se sugieren estrategias para el desarrollo y fortalecimiento de las Habilidades para</p>

		las Habilidades para la Vida en su mayoría congruentes con los contenidos revisados en el curso.	la Vida que no tienen como base los contenidos revisados en el curso.
Comunicativo	La redacción de las ideas es clara, lógica y secuenciada, sin faltas de ortografía y/o sintaxis.	La redacción de las ideas es clara, pero presenta dos errores de ortografía y/o sintaxis.	

Ahora bien, los resultados descritos dan cuenta de una mejora en el desempeño asociado a los criterios: conceptual, procedimental, pensamiento crítico y comunicativo.

Se puede afirmar que existe una mejora en los conocimientos procedimentales esto es en la capacidad de relacionar y aplicar los conocimientos conceptuales a la resolución situaciones complejas, social y culturalmente significativas con características de la vida real.

6.2.2 Cuestionarios Inicial y Final

En este apartado se presenta el análisis cualitativo de los reactivos abiertos de los cuestionarios 1 y 2. En la primera parte se analizan las respuestas a los reactivos orientados a conocer las razones de las valoraciones de los reactivos tipo Likert en relación con la experiencia, necesidades y expectativas, utilidad y asistencia; así como las creencias sobre la orientación y las Habilidades para la Vida y las razones por las que se considera -o no- necesaria su enseñanza en las escuelas. En la segunda parte se analizan los reactivos abiertos de la sección III de los cuestionarios 1 y 2 cuyo objetivo fue explorar los conocimientos previos y la construcción de conocimientos sobre las Habilidades para la Vida que contempla el curso de Habilidades para la Vida basado en el Método de Casos (autoconocimiento, manejo de emociones y análisis de problemas y toma de decisiones). El análisis de las respuestas a los reactivos abiertos, aquí desarrollado tiene una orientación fenomenológica es decir enfatiza las valoraciones, percepciones y experiencia de la que dan cuenta los estudiantes a través de sus respuestas.

La presentación se organiza en cuatro unidades de análisis: 1.- Experiencia con las Habilidades

para la Vida 2.- Creencias sobre las Habilidades para la Vida 3.- Actitudes en torno a las Habilidades para la Vida y 4.- Conocimientos sobre las Habilidades para la Vida. En la Tabla 19 y 20 se muestran las unidades de análisis y categorías en las que se organizó la información de los cuestionarios 1 y 2.

Tabla 19
Unidades de análisis y categorías del Cuestionario 1

Unidad de análisis	Reactivo	Categoría	Subcategoría
I Orientación Experiencia	1.- Razones de la valoración de la experiencia	1.1 Contenido	1.1.1 Valoración positiva del contenido. 1.1.2 Valoración negativa del contenido
		1.2 Práctica Docente	1.2.1 Valoración positiva de la práctica docente. 1.2.2. Valoración negativa de la práctica docente
		1.3 Utilidad	
		1.4 Sin experiencia	
II Habilidades para la Vida Experiencia	2.- Razones de la valoración de la experiencia	2.1 Valoración de la experiencia	2.1.1 Valoración positiva 2.1.2 Valoración negativa
		2.2 Práctica docente	2.2.1 Valoración positiva 2.2.2 Valoración negativa
		2.3 Dinámica de clase	2.3.1 Valoración positiva 2.3.2 Valoración negativa
		2.4 Aprendizaje 2.5 Indiferencia	
Creencias	3.- Necesidades y expectativas	3.1 Sin expectativas	
		3.2 Conducta	
		3.3 Habilidades para la Vida	
		3.4 Ayuda	
	4.- Valoración de utilidad	4.1 Utilidad	4.1.1 Valoración positiva 4.1.2 Valoración negativa
		4.2 Comportamiento	

		4.3 Salud emocional	
		4.4 Resolución de problemas	
	5.- Creencias sobre la Orientación y las Habilidades para la Vida	5.1 Relacionadas con las Habilidades para la Vida	5.1.1. Manejo de emociones 5.1.2 Autoconocimiento
		5.2 Juicios positivos	
		5.3 Práctica docente/métodos de enseñanza	
		5.4 Resolución de problemas	
		5.5 Evitar riesgos	
		5.6 Valoración negativa de la utilidad de las Habilidades para la Vida.	
Actitudes	6.-Razones de la valoración de la asistencia	6.1 Responsabilidad u obligación 6.2 Tiempo 6.3 Dinámica de clase	6.3.1 Valoración positiva 6.3.2 Valoración negativa
		6.4 Interés/Preferencia	
		6.5 Desagrado	
	7.- Valoración de la pertinencia de enseñar Habilidades para la Vida en las escuelas	7.1 Valoración de importancia y utilidad de las Habilidades para la Vida 7.2 Adolescencia	7.1.1. Valoración positiva 7.1.2. Valoración negativa 7.2.1 Prevención 7.2.3 Relaciones interpersonales
		7.3 Desarrollo personal	
		7.4 Comportamiento	7.4.1 Regular comportamiento 7.4.2 Evitar conflictos
III Conocimientos previos			
Conocimientos	8.- Conocimientos previos: Habilidades para la Vida	8.1 Comportamiento 8.2 Afrontamiento 8.3 Habilidad	

	8.4 Herramientas
	8.5 Estilo de Vida
	8.6 Método de enseñanza
	8.7 Relacionados con las Habilidades para la Vida
9.- Autoconocimiento	9.1 Tautología
	9.2 Fortalezas y debilidades
	9.3 Comprenderse
	9.4 Mejorar
	9.5 Control
10.- Manejo de emociones	10.1 Control
	10.2 Sentimiento
	10.3 Regular expresión
	10.4 Regular comportamiento
	10.5 Balance
	10.6 Represión
11.- Conocimientos previos: Análisis de problemas y toma de decisiones.	11.1 Prevención de la Violencia
	11.2 Valoración de alternativas
	11.3 Resolución de problemas
	11.4 Reflexionar
	11.5 Enfrentar problemas
	11.6 Toma de perspectiva

Tabla 20

Unidades de análisis y categorías del Cuestionario 1

Unidad de análisis	Reactivo	Categoría	Subcategoría
I Habilidades para la Vida			
Experiencia	1.- Razones de la valoración de la experiencia con las Habilidades para la Vida	1.1 Valoración de la experiencia 1.2 Práctica docente 1.3 Dinámica de clase	1.1.1 Positiva 1.1.2. Negativa 1.2.1 Valoración positiva de la práctica docente. 1.2.2. Valoración negativa de la práctica docente 1.3.1 Valoración positiva 1.3.2 Valoración

			negativa.
Creencias	2.- Necesidades y expectativas	1.4 Aprendizaje	
		1.5 Método de casos	
	3.- Valoración de utilidad	1.6 Clases en línea	
		2.1 Sin expectativas	2.4.1 Autoconocimiento
2.2 Conducta		2.4.2 Manejo de emociones	
4.- Creencias sobre la Orientación y las Habilidades para la Vida	3.1 Utilidad	2.3 Herramientas	1.4.3 Toma de decisiones
		2.4 Relacionadas con las Habilidades para la Vida	
	3.2 Relacionada con las Habilidades para la Vida	2.5 Ajuste a expectativas	3.1.1 Valoración positiva
		3.3 Método de casos	3.1.2 Valoración negativa
Actitudes	5.- Razones de la valoración de la asistencia	3.2.1 Manejo de emociones	
		3.2.2 Toma de decisiones	
	6.- Valoración de la pertinencia de enseñar Habilidades para la Vida en las escuelas	4.1 Relacionadas con las Habilidades para la Vida	4.1.1 Autoconocimiento
		4.2 Reconocimiento de utilidad	4.1.2 Manejo de emociones
7.- Razones de la	4.3 Aprendizaje		
	4.4 Evitar riesgos		
	5.1 Dinámica de clase	5.1.1 Valoración positiva	
	5.2 Participación e interacción		
	6.1 Reconoce la importancia		
	6.2 Reflexión		
	6.3 Desarrollo personal		
	7.1 No identifica aplicación		
	7.2 Actitudes		

	valoración del cambio de creencias y actitudes	7.3 Aplicación de las Habilidades para la Vida 7.4 Aprendizaje 7.5 Opinión negativa
II Construcción de conocimientos		
Conocimientos		
	8.- Habilidades para la Vida	8.1 Relacionados con las aplicaciones de las Habilidades para la Vida
	9.- Autoconocimiento	9.1 Tautología 9.2 Fortalezas y debilidades 9.3 Factores de la identidad 9.4 Autoeficacia 9.5 Valoración positiva de la persona
	10.- Manejo de emociones	10.1 Reconocimiento de emociones 10.2 Tipos de emociones 10.3 Función de las emociones 10.4 Reacción emocional 10.5 Manejo emocional 10.6 Estrategias de manejo emocional
	11.- Análisis de problemas y toma de decisiones	11.1 Identificación de alternativas 11.2 Valoración de alternativas 11.3 Resolución de problemas 11.4 Modelo de análisis de problemas y toma de decisiones

6.2.2.1 Experiencia con las Habilidades para la Vida. Las respuestas al reactivo 7 del cuestionario 1 que buscaba indagar sobre las razones de la valoración de la experiencias

-previas y en el curso de Habilidades para la Vida basado en el Método de Casos pueden categorizarse en: 1.- valoración de la experiencia, 2 práctica docente, 3.- dinámica de clase, 4.- aprendizaje y 5.- indiferencia.

Valoración de la Experiencia. Las respuestas agrupadas en esta categoría se dividen a su vez en dos subcategorías: valoración positiva y negativa. Las que expresan valoraciones positivas no ofrecen argumentos sobre las razones de la valoración: “*me gustaba*”, “*me gusto la clase*” o bien expresan la percepción de ayuda en general: “*creo que me ayudo en la secundaria ya que no fue una de las mejores experiencias*”. Aquellas que se agrupan en la subcategoría negativa tampoco exponen las razones de esta valoración “*no me gustaba mucho*” o expresan no considerar necesario la enseñanza de Habilidades para la Vida: “*no era necesario*”

Práctica Docente. En esta categoría también podemos encontrar valoraciones - positivas y negativas de la experiencia vinculadas con la práctica docente. Las valoraciones positivas están asociadas a un apoyo o ayuda personal otorgado por la docente a cargo del curso o taller: “*la maestra nos ayudaba*”. La valoración negativa está asociada a cuestiones administrativas y a las relaciones establecidas con los compañeros de clase: “*La maestra solía faltar y no me agradaban mis compañeros.*”

Dinámica de Clase. Las respuestas asociadas a esta categoría valoran positivamente la experiencia debido a las características de las actividades: “*hacíamos diferentes actividades*”

Aprendizaje. Las respuestas valoran positivamente la experiencia debido a los aprendizajes construidos. Describen aprendizajes enfocados al autoconocimiento - “*...me conocía más*” - manejo de emociones – “*aprendí a manejar mis emociones*”- y toma de decisiones – “*...a saber tomar una decisión correcta*” y la ayuda que significó aprender sobre estas habilidades – “*...me ayudo bastante*”.

Indiferencia. En esta categoría las respuestas revelan indiferencia hacia la asignatura

en general o hacia la enseñanza de Habilidades para la Vida en particular: *“no me interesaba”, “no le tome importancia”, “me daba igual”*.

Las respuestas al reactivo 11 del cuestionario 2 se categorizaron así: 1.- valoración de la experiencia, 2.- práctica docente, 3.- dinámica de clase, 4.- aprendizaje, 5.- Método de Casos y 6.- clases en línea.

Valoración de la Experiencia. Las respuestas asociadas a valoración positiva de la experiencia ofrecen argumentos relacionados con el bienestar asociado a la clase *“me sentí bien en el curso”*, comprensión de los temas *“no tuve ningún problema”* y la aplicación de los temas: *“Mi experiencia en este curso fue muy interesante pues mientras lo cursaba me pasaban situaciones relacionadas a lo que aprendimos aquí, me ayudo muchas veces y resolver dudas que me interesaba”*.

Las valoraciones negativas de la experiencia están asociadas fundamentalmente a las características de las sesiones en línea o dinámica de la clase: *“las clases eran aburridas por eso no me conectaba”, “las reuniones tardaban mucho” “siento que era mejor poner más ejemplos o videos que hablar”*

Práctica Docente. Las respuestas de esta categoría valoran positivamente la experiencia debido a las características de la práctica docente. La valoración positiva está asociada al abordaje de los temas *“... la maestra nos explica los temas”, “me gusto la forma se explicar”* a la ayuda brindada en el proceso de enseñanza-aprendizaje *“la maestra explicaba a detalle los temas y me ayuda mucho”*, la relación docente -estudiante respetuosa, *“la profesora siempre fue tranquila con todos”*

Dinámica de Clase. Las respuestas asociadas a esta categoría valoran positivamente la experiencia debido a las características de las actividades: *“eran divertidas las actividades” “aprendí muchas cosas buenas”*

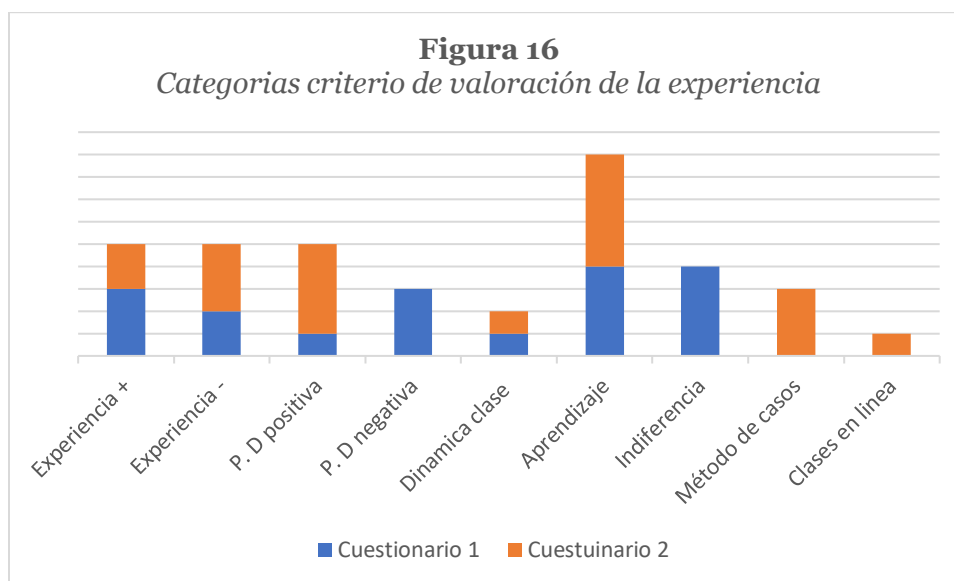
Aprendizaje. En esta categoría se agrupan las respuestas que reconocen aprendizajes en el curso, pero no los detallan: *“aprendí más de lo que esperaba”*. Las respuestas que

reconocen aprendizajes sobre el manejo de emociones, “*estuvo bien aprender sobre las emociones*”, *me gusta saber sobre las emociones y cosas psicológicas*” y las que reconocen aprendizajes sobre el manejo de situaciones, “*aprendí sobre el manejo de situaciones*”.

Método de Casos. En las respuestas de esta categoría valora positivamente la experiencia debido a las características del proceso de enseñanza aprendizaje relacionadas con el Método de Casos a saber: 1.- la estrategia de enseñanza “*nos explicaba cómo eran las etapas e incluso los casos*”/ “*los casos eran muy interesantes*”, la comunicación “*...hay buena comunicación*”, la aplicación de los conocimientos “*nos enseñaba a manejar situaciones por medio de lo aprendido*” y el trabajo colaborativo “*aprendí a trabajar en equipo*”.

Clases en Línea. Las respuestas de esta categoría valoran negativamente la experiencia debido a las limitaciones impuestas por las clases en línea: “*no sentí lo mismo a las presenciales*”

En la Figura 16 se aprecia la distribución de las respuestas por categoría de los cuestionarios 1 y 2. Se observa que se comparten cuatro categorías entre los cuestionarios: 1.- Valoración de la experiencia -positiva y negativa- 2.- Práctica docente -positiva y negativa- 3.- Dinámica de clase y 4.- Aprendizaje.



Un análisis comparativo muestra que en la categoría valoración de la experiencia, en las subcategorías valoración positiva y negativa existe una diferencia relacionada con las razones de las valoraciones. En el cuestionario 1 se expresan las valoraciones -positivas o negativas- sin hacer explícitas las razones. En el cuestionario 2 las valoraciones positivas se relacionan con el proceso de enseñanza-aprendizaje, la dinámica de clase y el reconocimiento de la importancia de las temas. Las valoraciones negativas por su parte responde a las características/limitaciones de las sesiones en línea.

En el cuestionario 1, la categoría práctica docente -positiva- se valora la experiencia con base en el apoyo personal o ayuda recibido del docente. En el cuestionario 2 la valoración está asociada a las características del proceso de enseñanza-aprendizaje específicamente al abordaje de los temas y las relaciones docente-estudiante. Se produce un desplazamiento de la valoración positiva del docente (como persona) a la valoración positiva de la práctica profesional. En el cuestionario 2 no existen valoraciones negativas. En la categoría dinámica de clase persiste la valoración positiva de la experiencia debido a las características de las actividades empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la categoría aprendizaje, en ambos cuestionarios, se reconocen aprendizajes relacionados con el manejo de emociones. En el segundo cuestionario de destaca entre las respuestas aprendizajes relacionados con la resolución de problemas.

Entre las categorías indiferencia y Método de Casos se vislumbra un cambio sustancial de la indiferencia ante las Habilidades para la Vida o la percepción de la poca importancia de su abordaje a la valoración positiva ligadas a las potencialidades del Método de Casos.

6.2.2.2 Creencias sobre las Habilidades para la Vida. Los reactivos 14 y 3, 17 y 6 y 20 y 10 de los cuestionarios inicial y final respectivamente están orientados a conocer las creencias de los estudiantes sobre las Habilidades para la Vida. Los tópicos que buscaron explorar son los siguientes: 1.- necesidades y expectativas 2.-utilidad y 3.- creencias.

6.2.2.2.1 Necesidades y Expectativas. Las respuestas del cuestionario 1 se

organizaron en las siguientes categorías: sin expectativas, conducta, Habilidades para la Vida y ayuda.

Sin expectativas. Esta categoría contiene las respuestas que no identifican expectativas sobre los cursos de Habilidades para la Vida: “nada”, “ninguna”, “mmm no sé”, “nada en especial”

Conducta. Las expectativas se relacionan con la mejora del comportamiento y/o la resolución de los problemas asociados a un comportamiento no deseado o aprobado: “*comportarme mejor*”, “*portarme bien*”, “*entender los problemas que puede causar lo que hice*”

Habilidades para la Vida. Las expectativas están asociadas a los aprendizajes de las Habilidades para la Vida específicamente el manejo de emociones: “*controlar mis emociones*”.

Ayuda. Las expectativas están relacionadas con recibir ayuda, aunque no se especifica la clase de ayuda que se espera o los ámbitos de aplicación/intervención: “*...entender lo que es ayuda*”, “*ayuda al salón en general*”.

Las respuestas del cuestionario 2 se dividieron en las siguientes categorías: sin expectativas, ajuste a expectativas, conducta, herramientas, Habilidades para la Vida

Sin expectativas. En esta categoría no se reconocen expectativas sobre el curso: “*pues nada*”

Ajuste a Expectativas. Las respuestas de esta categoría declaran el ajuste a expectativas sin mencionarlas: “*obtuve y aprendí lo que esperaba*”, “*aprendí lo que necesitaba*”, “*realmente todo lo que me imaginé lo aprendí*”.

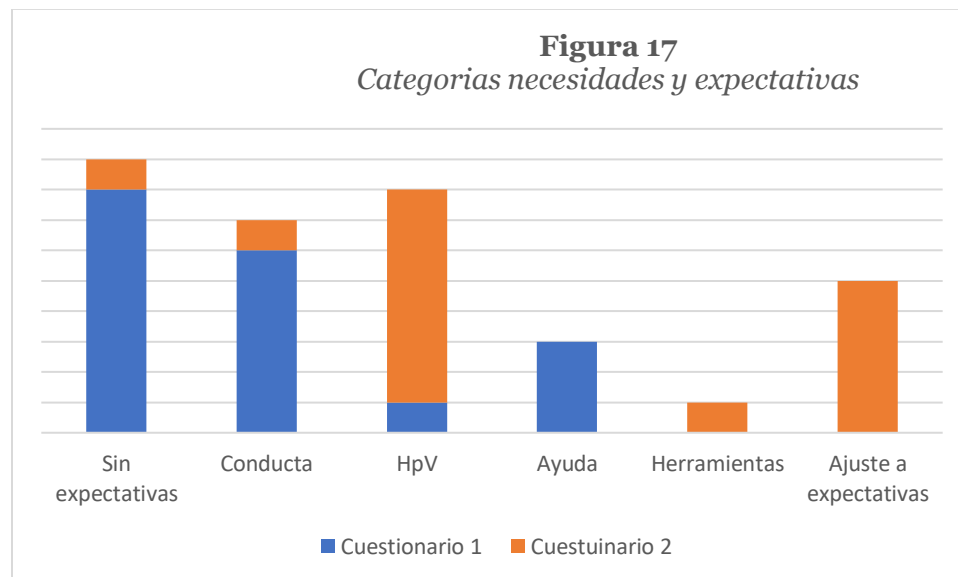
Conducta. En esta categoría las expectativas apuntan a la regulación de la conducta: “*aprender cómo controlarme*”.

Herramientas. Las expectativas están asociadas a la utilización de herramientas aplicables al manejo de situaciones diversas: “*aprender a manejar situaciones*”

Habilidades para la Vida. Las expectativas están relacionadas con las Habilidades para la Vida: autoconocimiento, “*mi autoconocimiento*”, toma de decisiones, “*aprender a tomar decisiones correctas*” y principalmente al manejo de emociones “*aprender cosas sobre cómo manejar mis emociones*”, “*aprender a manejar mis emociones y no dejarme llevarme por el momento o situaciones*”. Las respuestas asociadas a las categorías manejo de emociones, se asocian significados ligados a la consideración de una naturaleza impulsiva e irracional de las emociones y por tanto peligrosa.

Destacan además expectativas relacionadas con la autoestima “*saber más sobre el amor propio*” y orientación sexual “*ver lo de la orientación sexual*”

En la Figura 17 se presentan las categorías de los cuestionarios inicial y final. Las categorías sin expectativas, conducta y Habilidades para la Vida aparecen en ambos cuestionarios.



En las categorías sin expectativas y conducta se reducen considerablemente las respuestas que declaran no tener expectativas del curso y las que las asocian a la regulación de la conducta.

En la categoría de Habilidades para la Vida se diversifican las expectativas relacionadas con las Habilidades para la Vida, aunque siguen predominando expectativas relacionadas

con el manejo de emociones.

6.2.2.2 Utilidad

Los reactivos 17 y 6 del cuestionario 1 y 2 respectivamente indagaron sobre las creencias relacionadas con la utilidad de las Habilidades para la Vida. Las respuestas del reactivo 17 se organizaron en las siguientes categorías: utilidad -valoración positiva y valoración negativa, comportamiento, salud emocional y resolución de problemas.

Utilidad. Las respuestas que valoran positivamente la utilidad de las Habilidades para la Vida reconocen que los contenidos y/o temas revisados les fueron de ayuda, sin especificar las situaciones en que los aprendizajes les ayudaron, *“a veces lo aplicaba”, “si me ayudaba bastante”*.

Los estudiantes que valoran negativamente la utilidad de las Habilidades para la Vida reconocen aprendizajes, pero la valoración negativa responde a que: 1.- los aprendizajes no se han utilizado fuera del aula, *“no solía hacer cosas que fueran lo que me ayudaba”*. 2.- Los aprendizajes no ayudaron a resolver problemas o situaciones personales, *“... solo me enseñaron algunas cosas y no las necesarias para resolver mis situaciones cotidianas.”* La valoración negativa también responde a que los estudiantes consideran que su enseñanza no es necesaria o útil, sin argumentar las razones de ese posicionamiento: *“no era tan necesario”, “no son tan útiles”, “no era necesario”*.

Comportamiento. La utilidad de las Habilidades para la Vida es valorada positivamente ya que se les atribuye la regulación del comportamiento: *“pude regular muchas veces muchas cosas”, “regular el comportamiento”*. En esta categoría se consideran útiles las Habilidades para la Vida dado que se considera desarrollándolas se puede tener “control” sobre las acciones expresadas en el carácter *“mejorar mi carácter”*, situaciones difíciles *“es algo necesario saber manejarte por cualquier situación”* o durante un episodio emocional, *“saber controlar mis emociones en momentos difíciles”*.

Salud emocional. Valoran positivamente la experiencia debido a que les permitió

acercarse al conocimiento y comprensión de temas relacionados con la salud emocional: *“conocí sobre cómo tratar la ansiedad, depresión y el bullying”, aprendí más sobre autoestima”*.

Resolución de problemas. Valoraron positivamente la utilidad de las Habilidades para la Vida dado que les permitieron solucionar problemas personales: *“después tenía problemas que me ayudaban a solucionarlos”*

Las respuestas del reactivo 6 del cuestionario 2 se organizan en las siguientes categorías: utilidad (valoración positiva y negativa), relacionada con la aplicación de las Habilidades para la Vida y con el Método de Casos.

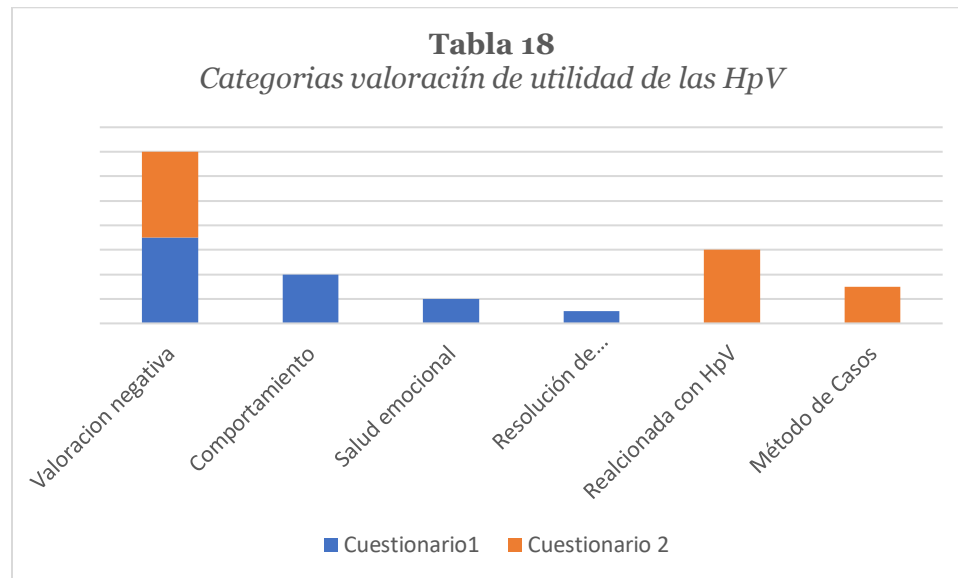
Utilidad. Valoran negativamente la utilidad de las Habilidades para la Vida debido a que no reconocen su importancia, *“es aburrido” “no sirven”* o bien no las han aplicado en sus vidas personales. *“no he tenido oportunidad [de aplicarlas], “no he encontrado la ocasión [de aplicarlas]”, “no las he utilizado”*.

Relacionada con las Habilidades para la Vida. Las respuestas que integran esta categoría las consideran útiles para la vida, argumentando su utilidad. El reconocimiento de la utilidad este asociado al manejo de emociones, destacándose el contexto de la pandemia por Covid-19: *“aprendí sobre las emociones y me ayuda”, “reconocer mis emociones me ayudo en este encierro”, “manejo de emociones y toma de decisiones me ayudaron en esta pandemia”*. En menor medida se reconoce la utilidad de autoconocimiento, *“he reflexionado sobre mí...” “puedo conocerme, valorarme y trabajar en mí”* y toma de decisiones *“...he usado toma de decisiones”*.

Método de Casos. En esta categoría se valoran positivamente la utilidad de las Habilidades para la Vida debido a aprendizajes relacionados con las potencialidades del Método de Casos a saber, resolución de problemas, reflexión, análisis y la identificación de situaciones reales en las que pueden aplicarse: *“los casos nos ayudan a aprender más” “razonaba más los casos”, “los casos me han ayudado a reflexionar sobre mis propias*

situaciones”

En la Figura 18 se observan las categorías de análisis de los cuestionarios 1 y 2.



La única categoría que comparten es la de la valoración de la utilidad -positiva o negativa-. En ambos cuestionarios se mantiene la valoración negativa de la utilidad en los cuestionarios 1 y 2 asociada a la aplicación de las Habilidades para la Vida fuera del aula y al reconocimiento su importancia. En el cuestionario 2 desaparece la categoría de valoración positiva en la que no se exponen las razones de esta valoración, en cambio las valoraciones positivas aparecen en las categorías que agrupan las respuestas que reconocen distintas aplicaciones relacionadas con las Habilidades para la Vida y aquellas vinculadas a las potencialidades de emplear el Método de Casos como estrategia de enseñanza - aprendizaje.

Las categorías comportamiento, salud emocional y resolución de problemas expresan la creencia de que las Habilidades para la Vida están ligadas a la resolución de situaciones problemáticas o conflictos, por tanto, solo son útiles para las personas que tienen problemas, estas personas son las que están obligadas a desarrollarlas.

6.2.2.2.3 Creencias. Los reactivos 20 y 10 de los cuestionarios inicial y final exploraron

las creencias de las estudiantes relacionadas con las Habilidades para la Vida.

Las respuestas al reactivo 20 del cuestionario 1 se organizaron en las siguientes categorías: relacionadas con las Habilidades para la Vida, juicios positivos, práctica docente/métodos de enseñanza, resolución de problemas, evitar riesgos, valoración negativa de la utilidad de las Habilidades para la Vida.

Relacionadas con las Habilidades para la Vida. Las creencias están asociadas al reconocimiento de la importancia de Habilidades para la Vida, principalmente manejo de emociones, seguida de autoconocimiento y toma de decisiones: *“Te ayudan a controlar tus emociones” “para mí el manejo de mis emociones es muy importante”, “ayuda mucho a saber que elegir”, “te tienes que dar tiempo a ti mismo y autoconocer”*

Juicios Positivos. Las respuestas de esta categoría contienen valoraciones positivas sobre las Habilidades para la Vida sin ofrecer argumentos y/o argumentando escasamente: *“pienso que es algo genial saber cosas nuevas sobre ti mismo”, “te ayuda a mejorar”, “está bien porque son platicas y actividades que ayudan a uno”*

Práctica Docente/Métodos de Enseñanza. Se considera que el aprendizaje de Habilidades para la Vida depende fundamentalmente del profesor (sus características personales y las de su práctica) y/o los métodos de enseñanza: *“depende de quién te enseñe aprendes sobre tomar decisiones”*

Resolución de Problemas. Se considera que las Habilidades para la Vida son susceptibles de ser aplicadas en la resolución de problemas cotidianos: *“...te puede ayudar a tu vida cotidiana...”*

Evitar Riesgos. Las respuestas de esta categoría consideran que las Habilidades para la Vida ayudan a evitar riesgos que se piensan como propios de la adolescencia o evitar conflictos en las relaciones interpersonales: *“pues siento que son necesarias por la etapa que vivimos y saber controlarnos sin lastimar a alguien más o a nosotros mismos”*. En estas concepciones se hace evidente un estereotipo de la adolescencia problemática

asociada a las conductas impulsivas.

Valoración Negativa de la Utilidad de las Habilidades para la Vida. En esta categoría se agrupan respuestas que consideran que las Habilidades para la Vida no son útiles y/o importantes sin ofrecer argumentos que soporten este posicionamiento: “no sirven”, “no son necesarias”, “no tienen importancia”

Las respuestas del reactivo 20 del cuestionario 2 se organizan en las siguientes categorías: relacionadas con las Habilidades para la Vida, reconocimiento de la utilidad, aprendizaje y evitar riesgos .

Relacionadas con las Habilidades para la Vida. Las creencias están relacionadas con las aplicaciones de Habilidades para la Vida, principalmente manejo de emociones y toma de decisiones: “ayuda a tus emociones”, “ayuda a tomar decisiones”.

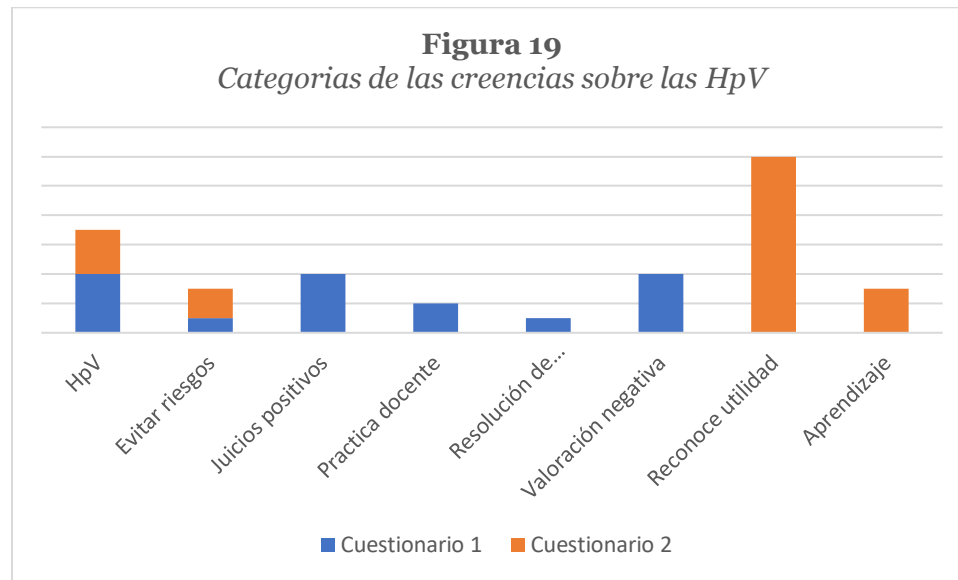
Reconocimiento de la Utilidad. En las respuestas de esta categoría se reconoce la utilidad de las Habilidades para la Vida. Algunas de las respuestas no argumentan esta valoración: “es algo super útil para la vida por las cosas y aprendizajes que te muestran en la materia”. El resto de las respuestas relacionan la utilidad con la resolución de problemas: “nos ayuda a cualquier situación sobre la vida cotidiana sobre el manejo de emociones” “son muy buenas ya que todo eso lo llevar así a lo largo de tu vida” “son muy útiles para la vida diaria”. “es una buena manera de resolver problemas de manera asertiva”.

Aprendizaje. Se vinculan al desarrollo de Habilidades para la Vida aprendizajes orientados a la resolución de problemas: “logro enseñarnos bien y llegamos al punto en donde sabemos cómo practicar los conocimientos en nuestra vida”

Evitar riesgos . En esta categoría las respuestas evidencian la creencia de que las Habilidades para la Vida ayudan a evitar conflictos o riesgos: “...para no tener un ataque de ira por algún problema y no pensar en que todo está perdido”

En la Figura 19 se aprecia que las creencias relacionadas con la aplicación de las

Habilidades de Vida y aquellas relacionadas al desarrollo de Habilidades para la Vida se mantienen constantes.



La categoría valoraciones negativas desaparece en el cuestionario 2 y la de juicios positivos en la que las respuestas expresan una valoración positiva sin hacer explícitas las razones, transita hacia las categorías reconoce su utilidad y aprendizaje en la que se valoran positivamente las Habilidades para la Vida por su utilidad en la resolución de problemas.

6.2.2.3 Actitudes en torno a las Habilidades para la Vida.

Los reactivos que cuestionan sobre la consideración de la necesidad y pertinencia de la enseñanza de Habilidades para la Vida en las escuelas y las razones de asistencia inquirieron sobre las actitudes frente a las Habilidades para la Vida. Aquí se presentan los principales hallazgos por categoría.

6.2.2.3.1 Necesidad y pertinencia de enseñar Habilidades para la Vida en las Escuelas. Los reactivos 22 y 14 – del cuestionario 1 y final indagaron sobre este tópico. Las categorías de análisis del primer cuestionario son: valoración de importancia y utilidad de las Habilidades para la Vida, adolescencia, desarrollo personal y comportamiento.

Valoración de Importancia y Utilidad de las Habilidades para la Vida. Las

respuestas de esta categoría reconocen la necesidad de enseñar Habilidades para la Vida en las escuelas por dos motivos principales: 1.- Promueven el lado racional y reflexivo de los seres humanos *“ayudar a saber cómo solucionar problemas y actuar razonablemente los problemas”*. Ayudan a los que tienen problemas, *“hay gente que piensa que no lo necesita y podrá ayudarles”*, *“para ayudar a los que tienen problemas y así”*. Las redacciones que excluyen a la propia persona dan cuenta de la creencia de que el desarrollo de Habilidades para la Vida solo atañe a la persona que *“tienen problemas”*

Adolescencia. En esta categoría las razones asociadas a la necesidad de enseñar Habilidades para la Vida en las escuelas se encuentran íntimamente ligadas con las concepciones de ser adolescente que tienen los estudiantes. La adolescencia se vincula a la inmadurez, el adolescente como persona peligrosa (para sí mismo y los demás): *“por qué justo en esta etapa apenas estamos conociendo quienes somos en verdad”* *“a veces es difícil la toma de decisiones para los adolescentes y por eso cometemos muchos errores”* *“para no ocasionar problemas con compañeros”*

Desarrollo Personal. Se considera necesaria la enseñanza de Habilidades para la Vida debido a la posibilidad de mejorar como persona y la capacidad reflexiva: *“ayudan a mejorar”* *“permite razonar más sobre nuestra vida y problemas diarios”*

Comportamiento. Las principales razones de reconocer la importancia de las Habilidades para la Vida son evitar problemas o conflictos y regular el comportamiento para evitar riesgos para sí mismos o para los demás: *“para tener más control de uno mismo”*, *“así no se llega a problemas mayores, si se controla el problema”*

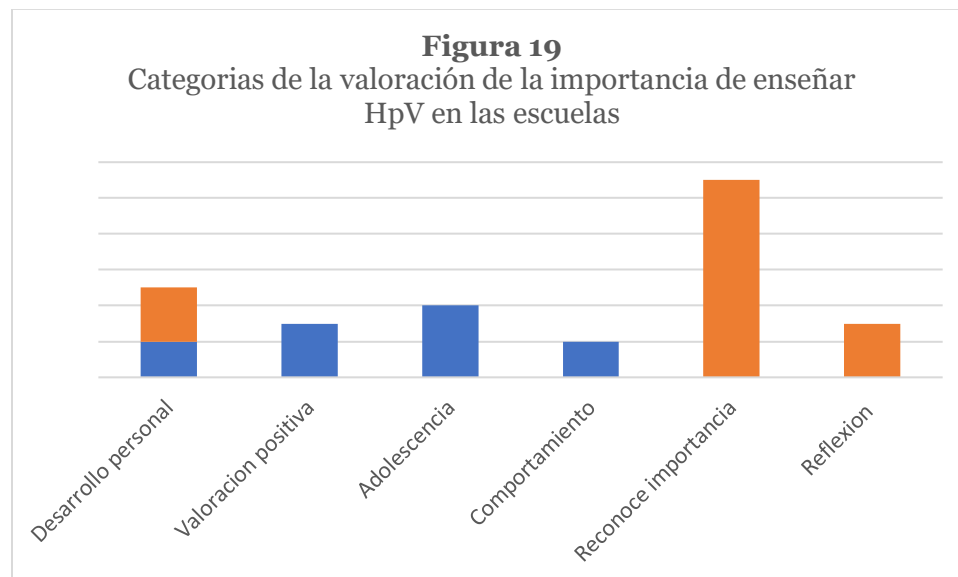
Las respuestas del cuestionario 2 al reactivo 20 se organizaron en las categorías que se presentan a continuación:

Reconoce la importancia. En esta categoría se organizan las preguntas que valoran positivamente la enseñanza de Habilidades para la Vida en las escuelas, pero no hacen explícitas las razones: *“es eficiente”*, *“está bien”* *“si sirve”*. También se agrupan las

respuestas que reconocen la importancia debido a que: 1.- Les ayudaron en el manejo de emociones (*“es genial saber qué hacer con tus emociones” / “el manejo de emociones es muy bueno”*). 2.- A desarrollar herramientas para la resolución de problemas (*“ayuda a razonar y encontrar soluciones” / “excelente para enfrentar situaciones”*)

Reflexión. Se considera necesaria la enseñanza de Habilidades para la Vida en las escuelas porque promueve la reflexión que se asocia a la toma de perspectiva (*“para reconocer cosas y cambiar tu punto de vista”*) y a la comprensión y a la toma de decisiones (*“pude reflexionar sobre mi vida y decisiones/ razonar sobre quién eres y lo que quieres, desde donde ves las cosas y tomas tus decisiones”*)

Desarrollo personal. Se consideran necesarias ya que promueven el desarrollo personal: *“podría ayudar a mejorar uno como persona” “te ayuda a descubrir quién eres, a manejar tus emociones, y a resolver problemas de buena forma”*.



En la Figura 19 se aprecian las categorías de ambos cuestionarios, la única que se mantiene en ambos cuestionarios es la de desarrollo personal, presentando un mayor número de respuestas asociadas entre el primero y el segundo. La categoría que valora positivamente la enseñanza de Habilidades para la Vida en las escuelas se complejiza. En el cuestionario 2 se ofrecen argumentos para esta valoración, relacionados con las distintas

potencialidades y aplicaciones de las Habilidades para la Vida y a sus posibles contribuciones al desarrollo personal y con la capacidad de comprender y tomar decisiones ante diversas situaciones. Las categorías relacionadas con la concepción problemática de la adolescencia problemática y la necesidad de controlar las acciones y los impulsos desaparecen en el segundo cuestionario.

6.2.2.3.1 Razones de asistencia. Las razones de la valoración de la asistencia para los cuestionarios 1 y 2 se abordaron en los reactivos 18 y 8 respectivamente, a continuación, se presentan sus principales hallazgos.

Las categorías de análisis para el cuestionario 1 fueron las siguientes:

Responsabilidad u Obligación. Esta categoría contiene a las respuestas que refirieron que el principal motivo por el que asistían al curso o servicio era la obligación debido a que: 1.- Formaban parte del currículo oficial (*“tenía que ir porque era parte de mi obligación”/ “me tocaba en horario de clases”*). 2.- Eran obligados a asistir al servicio debido a una conducta considerada indeseada (*“porque me obligaron”/“porque me lo solicitaban”*).

Interés/Preferencia. Los estudiantes declararon que asistían principalmente por interés: *“porque iba y me interesaba”*, *“porque se retomaban temas importantes”*.

Desagrado. Las respuestas de esta categoría manifiestan desagrado sin hacer explícitas las razones: *“no me gustaba mucho ir”*.

Dinámica de clase. Aquí se encuentran respuestas que refieren que no asistían a la clase por la dinámica les parecía aburrida *“a veces era aburrido”* o a las características de las relaciones con los compañeros *“no quería ver a mis compañeros”*

Tiempo. Se contemplan las respuestas de los estudiantes que asistían a un taller de Habilidades para la Vida por iniciativa e interés propio y que refieren que la principal razón de la valoración de la asistencia es que asistían esporádicamente debido a la demanda a que tenían que atender a sus actividades curriculares: *“no podía siempre”*, *“no*

era tan seguido para no perder clases normales”.

Las respuestas al reactivo 8 del cuestionario 2 se organizaron en las categorías dinámica de clase -positiva y negativa- y participación e interacción.

Dinámica de clase. En esta categoría se agrupan las respuestas que identificaron como principal motivo de asistencia al curso la dinámica positiva de clase, la calificaron como agradable: *“la clase era agradable”, “era divertido”, “me gustó mucho”, “me gustó mucho el curso”*. Además de las respuestas que atribuyeron las razones de su asistencia a la dinámica de la clase lo calificaron como aburrido sin hacer explícitas las razones: *“era aburrido”*.

Participación e Interacción. En esta categoría se integran las respuestas que atribuyen su asistencia al curso a la dinámica de participación y espacios de interacción: *“me gustaba mucho que hubiera participación y comunicación”, “me gustaba encontrarme con mis compas, aunque sea en la sala” “...me gusta trabajar en equipo y la asignatura se trataba de trabajar en equipo”*.

En el primer cuestionario predominan las respuestas enfocadas en la valoración negativa de la dinámica de la clase, el desagrado por la asignatura. El principal motivo de asistencia es la obligación o responsabilidad. Las personas que manifiestan interés o preferencia por acudir tienen una limitación de tiempo ya que trabajaban las Habilidades para la Vida fuera del currículo oficial. En el segundo cuestionario predominan razones relacionadas con la valoración positiva del proceso de enseñanza-aprendizaje fundamentalmente ligado a los espacios de participación, interacción y comunicación.

6.2.2.4 Experiencias Previas con la Orientación

El reactivo 6 del cuestionario 1 indaga sobre las razones de la valoración de las experiencias previas con la orientación. Las respuestas a este reactivo se organizaron en las siguientes categorías: contenido -valoración positiva o negativa-, práctica docente -valoración positiva o negativa-, utilidad y sin experiencia.

Contenido. Las respuestas valoran positivamente la experiencia, reconocen el interés por el contenido y la importancia de los temas: *“los temas eran importantes” “me interesaba el taller”*. Las respuestas que valoraron negativamente la experiencia aluden a la falta de interés en la asignatura o el servicio de orientación, aunque sin hacer explícitas las razones: *“no me interesaba” “no me parecía interesante”*.

Práctica Docente. Las valoraciones positivas están asociadas a las características de la docente centrada en la ayuda que brindaba o la pertinencia de sus explicaciones: *“explicaba bien”, “era buena” “la maestra era buena”*. Algunas de las valoraciones no reconocen los aprendizajes de los cursos: *“no aprendí” “no aprendí nada”*.

Utilidad. En esta categoría se organizan las respuestas que no reconocen la necesidad o pertinencia de los contenidos o temas de la asignatura o bien les son indiferentes: *“no sirven” “no son útiles”*.

Sin Experiencia. Las respuestas de esta categoría declaran no tener experiencia con la orientación como asignatura, taller o servicio.

Las experiencias con la orientación evidenciadas en el análisis de estas categorías son diversas, se observa una valoración positiva o negativa de la experiencia fundamentalmente relacionada con el contenido del curso y las características de la práctica docente.

6.2.2.5 Razones del cambio de actitudes o creencias sobre las Habilidades para la Vida.

Las respuestas del reactivo 13 que tenía por objetivo identificar las principales razones del cambio de creencias y actitudes sobre las Habilidades para la Vida se agrupan en las siguientes categorías:

No Identifica Aplicación. Los estudiantes valoran el cambio como no favorable debido a que considera que no ha aplicado los conocimientos del curso en su vida cotidiana: *“no las he puesto en práctica”*

Actitudes. Los estudiantes valoran el cambio como favorable ya que consideran que *pasaron* de la indiferencia al reconocimiento de la importancia de las Habilidades para la Vida: *“cambie mis actitudes”, “antes no me importaba”*.

Aplicación de las Habilidades para la Vida. Se valora el cambio como favorable pues se reconocen las aplicaciones de las Habilidades para la Vida en el desarrollo personal: *“me ayudó mucho el manejo emocional”, “me ayuda con mi autoestima” “entendí mejor los temas y a resolver problemas”*

Aprendizaje. Se valora el cambio como favorable ya que se identifican aprendizajes relacionados con el curso: *“no sabía cómo era controlar las emociones, tomar decisiones correctas o solucionar conflictos, ahora sé cómo hacer un intento” “por qué aprendí más, y rectifiqué mis pensamientos anteriores”*.

En esta categoría predominan las percepciones favorables del cambio vinculadas a la identificación de la importancia de desarrollar y/o fortalecer las Habilidades para la Vida, a la identificación de sus aplicaciones y aprendizajes construidos en el curso de Habilidades para la Vida basado en el Método de Casos como estrategia de enseñanza-aprendizaje.

6.2.3 Conocimientos sobre las Habilidades para la Vida

En la sección tres de los cuestionarios inicial y final se solicitó a los estudiantes que definieran con sus propias palabras los conceptos de Habilidades para la Vida, autoconocimiento, manejo de emociones y análisis de problema y toma de decisiones. En el cuestionario 1 esta sección tuvo por objetivo indagar sobre los conocimientos previos de los estudiantes. En el cuestionario final el objetivo fue averiguar sobre la construcción de conocimientos, significados y sentidos construidos a partir de la participación en el curso de Habilidades para la Vida basado en el Método de Casos.

En las siguientes líneas se presentan las categorías de análisis en las que se clasificaron las respuestas de la sección tres del cuestionario inicial y final.

6.2.3.1 Conocimientos previos

Habilidades para la Vida. En la Figura 20 se observa una nube de palabras que contiene las definiciones de los estudiantes de las Habilidades para la Vida. Las respuestas se dividieron en las siguientes categorías de análisis: comportamientos, afrontamiento, habilidad, herramientas, estilos de vida, método de enseñanza, relacionada con las Habilidades para la Vida.

En la nube de palabras se puede apreciar que el concepto de Habilidades para la Vida se vincula fundamentalmente al comportamiento. En la categoría afrontamiento se define a las Habilidades para la Vida como habilidades que ayudan a enfrentar problemas, las respuestas (“enfrentar situaciones” / “enfrentar los problemas” / “enfrentar problemas”) remiten a la noción de afrontamiento que implica ponerse cara a cara frente al problema, resistir estoicamente, oponerse. Con menor frecuencia se definen a las Habilidades para la Vida como métodos de enseñanza (“maneras de aprender”), estilo de vida (“la manera de vivir”), habilidad (“ser bueno en algo”) o herramienta (“herramientas que ayudan”). Solo una pequeña parte de las respuestas se relaciona con el concepto de Habilidades para la Vida específicamente con el autoconocimiento.

enojo y no ser agresiva”) o expresión (“saber manejar lo que expresas”/”expresar tus emociones sin exagerar”) y a la represión (“evitar estar triste o enojado y que eso te afecte”). En menor medida se define a las emociones como balance o sentimientos.

Figura 22

Conocimientos previos: nube de palabras manejo de emociones



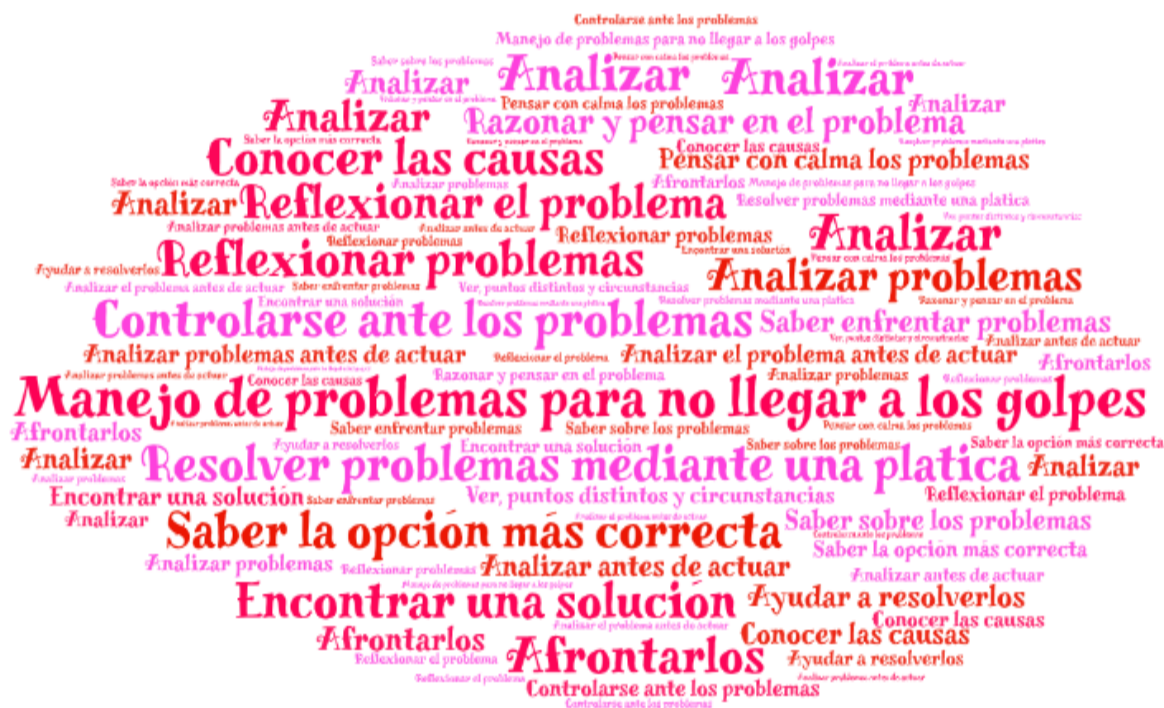
Análisis de problemas y Toma de decisiones. Las definiciones para esta habilidad se organizaron en las siguientes categorías: prevención de la violencia, valoración de alternativas, resolución de problemas, reflexionar, enfrentar problemas y toma de perspectiva.

La Figura 23 muestra la nube de palabras formadas por estas definiciones. En las definiciones de la categoría prevención de la violencia las respuestas apuntan a la concepción de un problema relacionado con un conflicto interpersonal y vincula al análisis de problemas y toma de decisiones a la capacidad de no reaccionar de forma violenta: “el manejo de problemas para no llegar a los golpes”, “resolver problemas llegando a una plática”. En las respuestas de la categoría valoración de alternativas se define a la

habilidad como la capacidad de elegir alternativas mediante su análisis (*“analizar para saber la opción más correcta”*) las respuestas apuntan a la creencia de que existe una alternativa correcta *per se*, se vinculan más a una valoración moral (lo correcto y lo incorrecto, lo bueno y lo malo). En la categoría resolución de problemas se observa una tendencia a vincular el análisis de problemas al conocimiento de las causas de la situación problemática con el objetivo de resolverla (*“ver como se causó el problema y encontrar una solución”*). Las definiciones de la categoría reflexión, conciben el análisis de problemas y toma de decisiones con la capacidad de postergar la decisión, pensar antes de actuar lo que necesariamente requiere no ser impulsivo, anteponer la razón, pensar (*“razonar y pensar/ el problema que se presenta/pensar en los problemas con calma”*). En la categoría enfrentar los problemas reaparece la concepción de afrontamiento en el mismo sentido que aparece en las definiciones de Habilidades para la Vida (*“saber enfrentar los problemas”*). Finalmente, la categoría de toma de perspectiva contiene respuestas más cercanas al concepto y sentido de la habilidad de análisis de problemas y toma de decisiones, hacen referencia a la capacidad de contemplar la situación problemática desde distintos puntos de vista, comprenderla, evaluar alternativa (*“ver desde puntos distintos las circunstancias”*).

Figura 23

Conocimientos previos: nube de palabras análisis de problemas y toma de decisiones



6.2.3.1 Construcción de Conocimientos.

Habilidades para la Vida. Las definiciones de las Habilidades para la Vida del Cuestionario 2 (Figura 24) se concentran en una categoría: relacionadas con las aplicaciones de las Habilidades para la Vida.

Se caracterizan por definir a las Habilidades para la Vida vinculándolas a sus potenciales aplicaciones: 1.- El establecimiento de relaciones saludables y/o constructivas (“nos ayudan...a establecer relaciones saludables/ “capacidades que nos ayudan a relacionarnos de forma constructiva”). 2.- Prevenir situaciones de riesgo (“nos ayudan a tomar mejores decisiones ante situaciones de riesgo/ “nos ayudan a ser mejores

personas y evitar situaciones de riesgo”) y 3.- Desarrollo personal (“son habilidades que desarrollamos a lo largo de nuestra vida y que también se pueden educar para ser mejores personas”/”nos ayudan a nuestro desarrollo como personas”/ son capacidades que podemos entrenar para un mejor desarrollo personal y social”). El otro grupo de respuestas se caracteriza por definir las Habilidades para la Vida, relacionándola con al menos una de las Habilidades para la Vida (autoconocimiento, manejo de emociones, análisis de problemas y toma de decisiones) trabajadas en el curso: “pueden aplicarse para conocernos mejor, gestionar emociones, tener relaciones que nos aporten y tomar decisiones”, “te ayudan a conocerte, valorar lo que eres, establecer metas, resolver problemas”, “nos ayudan a manejar nuestras emociones, resolver conflictos, tomar decisiones”.

Figura 24

Construcción de conocimientos: nube de palabras Habilidades para la Vida



Autoconocimiento. En la Figura 25 se aprecia la nube de palabras formada por las definiciones de autoconocimiento del cuestionario 2, las definiciones se organizan en las siguientes categorías: tautología, fortalezas y debilidades, factores de la identidad, autoeficacia, valoración positiva de la persona (autoestima).

En la categoría tautología se define al autoconocimiento con una definición que contiene casi las mismas palabras que el término original (*“conocerse a sí mismo”*). En las respuestas de la categoría fortalezas y debilidades se asocia el autoconocimiento al reconocimiento de las características personales, enfatizando la identificación de fortalezas y debilidades como parte integral de lo que se es sin condicionar la valía personal a éstas: *“conoces tus fortalezas y debilidades, tus valores, lo que quieres hacer de tu vida y tomas decisiones, “sabes tus fortalezas y debilidades y te aceptas y quieres tal cual eres”, “conoces tus pros y contras, lo que haces bien, lo que tienes que mejorar y aprendes a valorar lo que eres.”*

En la categoría factores de la identidad se asocia al concepto de autoconocimiento al reconocimiento de factores de la identidad (metas, valores, experiencias, gustos, redes de apoyo, creencias, fortalezas y debilidades: *“te das cuenta de lo que integra tu identidad, tus gustos, fortalezas, debilidades y aprender a valorarlo de forma positiva”, “es el conocimiento de quién eres, de lo que te distingue, tus gustos, metas, redes de apoyo, fortalezas, el modo que reaccionas”, “armas el rompecabezas de tu identidad de quién eres y lo que es importante”.*

Las respuestas de la categoría valoración positiva de la persona enfatizan la identificación de las características personales, el reconocimiento de la identidad y a la valoración positiva de la persona: *“te reconoces como persona y te das cuenta de lo que vales y valoras” “es conocerte a ti mismo y valorar lo que tienes de valioso”, “aprendes a valorarte positivamente, aunque tengas algunos defectos”.* En menor medida el

Análisis de problemas y Toma de Decisiones. Las definiciones de análisis de problemas y toma de decisiones (Figura 27) se clasificaron en las siguientes categorías: identificación de alternativas, valoración de alternativas, resolución de problemas, modelo de análisis de problemas y toma de decisiones.

Las definiciones de la categoría identificación de alternativas vinculan la habilidad a la capacidad de identificar alternativas de solución (*“te ayuda a reflexionar sobre soluciones que no habías pensado”/ “solucionas los problemas analizando formas de solución y eligiendo la mejor”*). Las de la categoría valoración de alternativas se enfocan en la evaluación de alternativas teniendo como base la identificación de ventajas y desventajas y las características de la situación problemática que se desea resolver (*“te das cuenta de las ventajas de cada alternativa y eliges la que te conviene/ “te decides por la mejor alternativa, la que tiene más ventajas y te lleva a la meta que te pusiste”*). Las respuestas de la categoría resolución de problemas definen la habilidad como la capacidad de resolver problemas mediante su comprensión, reflexión y análisis (*“solucionas tus problemas con pequeños pasos que te ayudan a reflexionar y analizar”*) y las de la categoría modelo de análisis de problemas y toma de decisiones mencionan distintas fases del modelo revisado en el curso (*“delimitas el problema, las alternativas, las valoras y eliges la mejor según lo que quieres conseguir”/ “eliges la mejor alternativa basada en información que reuniste y analizaste”*

problemas y toma de decisiones).

2.- Los conocimientos previos del autoconocimiento apuntan a la definición tautológica del término “conocerse a sí mismo” en la que se agrupan la mayoría de las respuestas. En el cuestionario 2 (construcción de conocimientos) las categorías se diversifican y complejizan. Las respuestas del cuestionario 2 se encuentran asociadas a conocimientos conceptuales revisados en el curso (factores de la identidad, autoeficacia, autoestima)

Las categorías tautología y fortalezas y debilidades del cuestionario 1 se mantienen no obstante es necesario destacar que solo una de las definiciones se clasificó en esta categoría en contraste con las del cuestionario 1 que caracterizaban a la mayoría de las respuestas. En la categoría fortalezas y debilidades cambia el sentido atribuido de conocer debilidades para corregirlas al reconocimiento de fortalezas y debilidades como características de la persona.

3.- Respecto al manejo de emociones es posible afirmar que mayoría de las categorías apuntan al control del impulso (de la acción) y se relaciona la emoción con el impulso como característica en contraposición con lo racional. En el cuestionario 1 se asocia al manejo de emociones con la represión de emociones consideradas negativas. La regulación en términos de expresión y conducta, para evitar la impulsividad asociada a los procesos emocionales. Se identifica el manejo emocional como herramienta para evitar conflictos. En las respuestas del cuestionario 2 se asocia el manejo emocional al reconocimiento de la emoción y a conocimientos conceptuales revisados en el curso (tipo, función de las emociones, estrategia emocional). El manejo emocional se asocia a la identificación de la emoción, tipo, función y a la aplicación de estrategias de manejo emocional más que al control o represión de las emociones consideradas indeseables.

4.- Finalmente, la habilidad de análisis de problemas y toma de decisiones en el primer cuestionario se asocia a la prevención de conflictos y la utilización de la violencia. Se centra en el conocimiento de las causas del problema más que en las características del problema

e identificación de posibles soluciones. Las respuestas del cuestionario 2 dan cuenta de al menos una de las etapas del modelo de análisis de problemas y toma de decisiones revisadas en el curso. La concepción de análisis se enfoca en la comprensión del problema e identificación de alternativas de solución más que en la comprensión de las causas.

Capítulo 7: Discusión y conclusiones

Mi experiencia en este curso fue muy interesante pues mientras lo cursaba me pasaban situaciones relacionadas a lo que aprendimos aquí, me ayudo muchas veces y resolver dudas que me interesaban. (Diego, Estudiante del Colegio de Bachilleres)

El Método de Casos como estrategia de enseñanza-aprendizaje ha sido investigado y aplicado ampliamente en la formación de profesional (administración, derecho, psicología, arquitectura, educación entre otras profesiones). Los estudios se han enfocado principalmente en la capacidad del Método de Casos para vincular la universidad con las demandas de la sociedad, entre otras potencialidades entre las que destacan el desarrollo de competencias es decir la capacidad de combinar conocimientos, habilidades y destrezas en la resolución de una situación concreta, así como el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento crítico. En contraste el estudio y aplicación del Método de casos en la Educación Media Superior resulta escaso, encontrándose algunos estudios sobre todo ligados a la enseñanza de las ciencias experimentales - (Cimen, 2021; Rivera, 2018; Miramontes, 2016), considerando al Método de Casos como una estrategia para el desarrollo de competencias que combinen saberes de tipo conceptual, procedimental y actitudinal.

El objetivo de esta investigación amplia el foco del desarrollo de competencias al diseño de un curso basado en el Método de Casos como herramienta de enseñanza- aprendizaje como un medio para modificar las ideas previas y actitudes negativas que los estudiantes tienen sobre la orientación y las Habilidades para la Vida

En este capítulo se presentan los principales hallazgos relacionados con las preguntas y objetivos de la investigación.

La primera pregunta de investigación es la siguiente: ¿Qué experiencias, actitudes, creencias y conocimientos, previos tienen los estudiantes sobre la orientación y las Habilidades para la Vida?

Experiencias

Solo el 6.33% de los estudiantes reconocen haber tenido una experiencia previa con un curso o servicio de orientación (Figura 1) y esta experiencia se sitúa fundamentalmente en la escuela. (Figura 2). Las experiencias son relativamente recientes (Figura 3). En contraste la mayoría de los estudiantes reconocieron experiencias trabajando con las Habilidades para la Vida. (Figura 6), trabajaron principalmente con el manejo de emociones. (Figura 7).

Actitudes

Los estudiantes que declararon tener experiencias previas con la orientación manifestaron que asistían principalmente porque formaban parte de sus clases obligatorias (Figura 4).

La valoración de la experiencia (Figura 5) se concentra en un nivel de indiferencia hacia los cursos, talleres o servicios de orientación. Las valoraciones positivas de la experiencia pueden dividirse en favorables y no favorables. Las valoraciones favorables: reconocen el interés e importancia de los contenidos, se asocian a las características del docente y su práctica. Las valoraciones desfavorables: no reconocen los aprendizajes en la asignatura, manifiestan indiferencia por la asignatura y sus contenidos, no reconocen la utilidad y/o necesidad de la asignatura y sus contenidos temáticos.

Respecto a la valoración de la experiencia del trabajo previo con Habilidades para la Vida, se aprecia un nivel de indiferencia hacia las Habilidades para la Vida (Figura 9). Las razones de la valoración de la experiencia con las Habilidades para la Vida en el cuestionario 1 se agrupan en favorables, desfavorables e indiferentes. Las valoraciones favorables: valoran favorablemente la experiencia sin ofrecer argumentos, expresan la percepción general de ayuda, se encuentran asociadas a las características del docente y/o su práctica. Las valoraciones desfavorables: expresan una valoración desfavorable sin ofrecer argumentos valoran desfavorablemente la experiencia ya que consideran no es necesaria la enseñanza de las Habilidades para la Vida. Las valoraciones indiferentes manifiestan indolencia hacia la asignatura en general o hacia la enseñanza de Habilidades para la Vida en particular.

Respecto a la asistencia se declara el principal motivo de asistencia la obligatoriedad de las clases (Figura 8). La valoración de la asistencia es variable en los niveles 1 a 5 de la escala Likert. (Figura 12). Las razones de la asistencia se enfocan en la valoración negativa de la dinámica de la clase o el desagrado por la asignatura. Las personas que manifiestan interés o preferencia por acudir tienen una limitación de tiempo ya que trabajaban las Habilidades para la Vida fuera del currículo oficial. La valoración de la participación se distribuye en los niveles 2 a 4 de la escala Likert (Figura 13)

Finalmente, en el primer cuestionario se considera necesario enseñar Habilidades para la Vida en las escuelas debido a que: reconocen su utilidad para las personas que tienen problemas o para hacer frente a los problemas que se consideran propios de la adolescencia, son necesarias para evitar problemas y/o conflictos al ayudar a regular comportamientos y en menor medida se asocian al desarrollo personal.

Creencias

La valoración del ajuste a las expectativas se concentra en los niveles 3 y 4 de la escala Likert (Figura 10). En el cuestionario 1 predomina la declaración de que no existían expectativas previas al trabajo con las Habilidades para la Vida. Las expectativas declaradas se asocian a la mejora del comportamiento y/o la resolución de los problemas asociados a un comportamiento no deseado o aprobado o bien a recibir ayuda. En menor medida las expectativas declaradas se asocian a aprendizajes relacionados con las Habilidades para la Vida, específicamente al manejo de emociones.

Respecto a la valoración de la utilidad, los datos se distribuyen entre los niveles 2 y 4 de la escala Likert. En el cuestionario 1 se valoran positivamente la utilidad de las Habilidades para la Vida ya que: se reconocen que los contenidos y temas de Habilidades para la Vida les fueron de ayuda, se les atribuye la regulación del comportamiento, les permitió acercarse a la comprensión de temas relacionados con la salud emocional y/o les ayudan a resolver problemas personales. Las valoraciones de la utilidad de las Habilidades para la Vida ligadas al comportamiento, salud

emocional y resolución de problemas ponen de manifiesto la creencia de que las Habilidades para la Vida están ligadas a la resolución de situaciones problemáticas o conflictos, por tanto, solo son útiles para las personas que tienen problemas.

Respecto a las creencias asociadas a las Habilidades para la Vida se reconoce la importancia de desarrollarlas, principalmente la habilidad de manejo de emociones, seguida del autoconocimiento y toma de decisiones, su aplicación en la resolución de problemas cotidianos, así como para evitar riesgos. Las creencias desfavorables están asociadas a la consideración de que las Habilidades para la Vida no son útiles y/o importantes, se considera que la práctica docente y los métodos de enseñanza son cruciales para el aprendizaje.

Conocimientos previos

Habilidades para la Vida

El concepto de Habilidades para la Vida se vincula fundamentalmente al comportamiento. En segundo lugar, se relaciona con el afrontamiento se define a las Habilidades para la Vida como habilidades que ayudan a enfrentar problemas; las respuestas remiten a la noción de afrontamiento que implica ponerse cara a cara frente al problema, resistir estoicamente, oponerse. Con menor frecuencia se definen a las Habilidades para la Vida como métodos de enseñanza, estilo de vida, habilidad o herramienta. Solo una pequeña parte de las respuestas se relaciona con el concepto de Habilidades para la Vida específicamente con el autoconocimiento.

Autoconocimiento

Se define al autoconocimiento mediante la repetición de los términos incluidos en la palabra. Se asocia el autoconocimiento con la identificación de cualidades/fortalezas y defectos/debilidades. En menor medida se define al autoconocimiento como la capacidad de comprenderse, mejorar y controlarse.

Manejo de emociones

Se asocia el manejo de emociones con la capacidad de evitar lo impulsos que se consideran

propios de las emociones negativas -principalmente ira. En la misma línea se relacionan a la regulación del comportamiento y a la represión. En menor medida se define a las emociones como balance o sentimientos

Análisis de problemas y toma de decisiones

El concepto de análisis de problemas y toma de decisiones se asocia a la prevención de la violencia las respuestas apuntan a la concepción de un problema relacionado con un conflicto interpersonal y vinculan al análisis de problemas y toma de decisiones a la capacidad de no reaccionar de forma violenta. También se define a la habilidad como la capacidad de elegir alternativas mediante su análisis, las respuestas apuntan a la creencia de que existe una alternativa correcta *per se*, se vinculan más a una valoración moral (lo correcto y lo incorrecto, lo bueno y lo malo). De igual manera se asocian a la resolución de problemas, se observa una tendencia a vincular el análisis de problemas al conocimiento de las causas de la situación problemática con el objetivo de resolverla. Se concibe al análisis de problemas y toma de decisiones con la capacidad de postergar la decisión, pensar antes de actuar lo que necesariamente requiere no ser impulsivo, anteponer la razón, pensar. En la concepción de enfrentar los problemas reaparece la concepción de afrontamiento en el mismo sentido que aparece en las definiciones de Habilidades para la Vida. Finalmente, se asocia a la toma de perspectiva, se hace referencia a la capacidad de contemplar la situación problemática desde distintos puntos de vista, comprenderla, evaluar alternativas.

Con base en los resultados previamente presentados se puede afirmar que la experiencia en el trabajo con Habilidades para la Vida ha estado estrechamente vinculada con las instituciones escolares, aunque no necesariamente con el ejercicio de la orientación. No obstante, las creencias y expectativas relacionadas con las Habilidades para la Vida se relacionan con uno de los principales enfoques en los inicios de la orientación como disciplina identificada por Martínez (1998) a saber la resolución de problemas y a las funciones remediales de asistencia y ayuda de la orientación que destaca Molina (2014) vinculadas al modelo de *counseling* como principal estrategia de intervención.

Las creencias y conocimientos previos relacionados con las Habilidades para la Vida se aproximan a los objetivos e intenciones de la propuesta original promovida por la OMS en los años noventa, centrada en el fomento de estilos de vida saludables a través de la prevención de conductas de riesgo específicas y conductas prosociales en suma enfocada a la regulación del comportamiento. Tocante a las actitudes negativas de los estudiantes hacia las Habilidades para la Vida, supuesto del que partió el planteamiento del problema de esta investigación, los hallazgos le contradicen al comprobarse que las actitudes no son propiamente negativas sino de indiferencia relacionadas a las creencias relacionadas con la utilidad de los saberes, la dinámica de la clase y/o las características del docente o su práctica.

Construcción de Conocimientos, Significados y Sentidos

Los resultados relacionados con la segunda pregunta de investigación: ¿Qué sentidos y significados sobre la orientación y las Habilidades para la Vida construyeron los estudiantes a partir de su experiencia en el curso basado en el Método de Casos?

Habilidades para la Vida

Las definiciones de las Habilidades para la Vida se caracterizan por vincularlas a sus potenciales aplicaciones: el establecimiento de relaciones saludables, prevenir situaciones de riesgo y el desarrollo personal. También se vinculan con al menos una de las Habilidades para la Vida (autoconocimiento, manejo de emociones, análisis de problemas y toma de decisiones) trabajadas en el curso. A diferencia de los conocimientos previos explorados en el primer cuestionario, se observa que los conocimientos construidos se relacionan con las Habilidades para la Vida concretamente con sus posibles aplicaciones.

Autoconocimiento

Se asocia el autoconocimiento al reconocimiento de las características personales, enfatizando la identificación de fortalezas y debilidades como parte integral de lo que se es sin condicionar la valía personal a éstas. De igual manera se asocia al concepto de autoconocimiento al reconocimiento de factores de la identidad (metas, valores, experiencias, gustos, redes de apoyo,

creencias, fortalezas y debilidades). Algunas de las respuestas enfatizan la identificación de las características personales, el reconocimiento de la identidad y la valoración positiva de la persona. En menor medida el autoconocimiento es relacionado con la autoeficacia es decir la percepción o creencia en las propias capacidades para la consecución de metas.

En contraste con las respuestas del cuestionario 1, estas se diversifican y complejizan. Las respuestas del cuestionario 2 se encuentran asociadas a conocimientos conceptuales revisados en el curso (factores de la identidad, autoeficacia, autoestima). En la categoría fortalezas y debilidades cambia el sentido atribuido, de conocer debilidades para corregirlas al reconocimiento de fortalezas y debilidades como características de la persona. El autoconocimiento se encuentra estrechamente vinculado a la autoestima.

Manejo de Emociones

El manejo de emociones se relaciona con el reconocimiento de emociones, es decir con la capacidad de identificar la emoción que se experimenta, por su tipo (positiva o negativa) o función (constructivas o destructivas). Otras respuestas vinculan al manejo de emociones a la identificación del estímulo, la emoción, su función y las estrategias de manejo emocional apropiadas, del mismo modo se relacionan con la diversidad de las estrategias de manejo emocional. Finalmente se relacionan con la capacidad de identificar y analizar un episodio emocional.

En las respuestas del cuestionario 2 se asocia el manejo emocional al reconocimiento de la emoción y a conocimientos conceptuales revisados en el curso (tipo, función, estrategias de manejo emocional). El manejo emocional se asocia a la identificación de la emoción, tipo, función y a la aplicación de estrategias de manejo emocional más que al control o represión de las emociones consideradas indeseables.

Análisis de Problemas y Toma de Decisiones

Se vincula a la habilidad de análisis de problemas y toma de decisiones con la capacidad de identificar alternativas de solución, evaluación de alternativas teniendo como base la

identificación de ventajas y desventajas y las características de la situación problemática que se desea resolver; con la capacidad de resolver problemas mediante su comprensión, reflexión y análisis.

Considerando la construcción de conocimientos, significados y sentidos en torno a las Habilidades para la Vida construidos a partir de la experiencia en el curso de Habilidades para la Vida basado en el Método de Casos previamente presentada, es preciso destacar que estos se aproximan a los fundamentos teórico-metodológicos de las Habilidades para la Vida. En las respuestas se observa que el contenido conceptual se encuentra implícito y siempre ligado a una situación específica orientada al desarrollo personal y en menor medida a las relaciones interpersonales en otras palabras los conocimientos se encuentran ligados al contexto de aplicación en suma a su utilización.

Finalmente, los resultados vinculados a la tercera pregunta de investigación: ¿Cuáles fueron los resultados de la implementación del curso de Habilidades para la Vida basado en el Método de Casos en los aprendizajes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de los estudiantes? se presentan a continuación.

Aprendizajes del Curso de Habilidades para la Vida Basado en el Método de Casos como Herramienta de Enseñanza-Aprendizaje.

Aprendizajes Conceptuales

Los resultados del análisis de los resultados del pre y posprueba realizado a través de la prueba U de Maan Whitney (Tabla 1) y el promedio de los puntajes (Tabla 2) permiten constatar que existen diferencias significativas entre los promedios de la pre y posprueba. La Tabla 3 muestra un incremento en las respuestas correctas en 6 de los 7 reactivos cerrados que integraban la primera sección de la pre y posprueba. Lo anterior permite afirmar que hubo un incremento en las respuestas correctas relacionadas con las Habilidades para la Vida, lo que indica una mejora

en los conocimientos conceptuales, en el nivel declarativo, atribuibles a la intervención.

El reactivo de autoconocimiento se mantiene sin cambios en el porcentaje de respuestas correctas.

Una explicación posible es que durante la sesión surgió como tema de interés por parte de los estudiantes la autoestima y se atendió a esta demanda en el abordaje del tema. Las respuestas incorrectas del reactivo de autoconocimiento equiparan el autoconocimiento con la autoestima, concepción que también se manifiesta en la construcción de conocimientos, significados y sentidos.

Aprendizajes Procedimentales

En los resultados de la sección II del pre y posprueba integrada por casos que los estudiantes analizaron se aprecia un incremento de 59.12 puntos (Tabla 4) entre el promedio de los puntajes obtenidos en el análisis de casos en el pre y la posprueba, lo anterior da cuenta de una mejora de los conocimientos procedimentales relacionados con el curso de Habilidades para la Vida basado en el Método de Casos. El promedio de los puntajes por nivel de desempeño (Tabla 5) muestra un incremento en los puntajes en todos los criterios de evaluación (conceptual, procedimental, pensamiento crítico y comunicativo). El mayor incremento se observa en el criterio pensamiento crítico (22.87 puntos).

En la misma línea en las Tablas 6 y 7 se muestra el porcentaje de los niveles de desempeño (excelente, bueno, suficiente e insuficiente) por criterio de evaluación (conceptual, procedimental, pensamiento crítico y comunicativo) en el análisis de los casos. Se observa que en la preprueba los niveles de desempeño en todos los criterios, excepto en el comunicativo, se concentran en los niveles suficiente e insuficiente. En la posprueba los niveles de desempeño en todos los criterios se distribuyen en los niveles excelente, bueno y suficiente. Es preciso destacar que se observa un menor porcentaje en los niveles de respuesta suficiente en los criterios conceptual y pensamiento crítico. En el criterio procedimental se observa el mismo porcentaje en los niveles de respuesta excelente y suficiente.

Los resultados descritos dan cuenta de una mejora en el desempeño asociado a los criterios:

conceptual, procedimental, pensamiento crítico y comunicativo. Específicamente, en la capacidad para identificar la información relevante del caso y relacionarla con el contenido conceptual del curso: factores de la identidad, concepto de emoción, tipo y función de emociones, estrategias de manejo emocional, fases del modelo de análisis de problemas y toma de decisiones y los objetivos de cada fase (criterio conceptual). En la capacidad para identificar el problema del caso, utilizar los conocimientos conceptuales y proponer soluciones coherentes con la situación e información que presenta (criterio procedimental). En la capacidad para analizar y evaluar las posibles alternativas de solución desde distintos puntos de vista, de forma flexible y proponer alternativas de solución coherentes e innovadoras (criterio pensamiento crítico). En la capacidad para ordenar y comunicar ideas (criterio comunicativo).

En suma, se puede afirmar que existe una mejora en los conocimientos procedimentales esto es en la capacidad de relacionar y aplicar los conocimientos conceptuales a la resolución situaciones complejas, social y culturalmente significativas con características de la vida real.

Aprendizajes Actitudinales

En los reactivos del cuestionario inicial y final destinados a conocer las actitudes de los estudiantes a saber aquellos que cuestionaron sobre la valoración de la experiencia en el trabajo con Habilidades para la Vida (Figura 9), la valoración de la asistencia (Figura 12) y la participación (Figura 13) se aprecia una inclinación hacia la valoración positiva de los niveles de la escala Likert (4 y 5) en el reactivo destinado a la valoración de la experiencia, en los reactivos destinados a la valoración de participación y asistencia se observa una tendencia hacia la mejora de la evaluación de la asistencia y participación.

En el reactivo que solicita valorar la experiencia en el trabajo con Habilidades para la Vida (Figura 9), las valoraciones del cuestionario 2 se concentran en el nivel 4 (agradable) en contraste con las del cuestionario 1 que se distribuyen entre el nivel 3 (ni agradable ni desagradable) y el 4 (agradable). En el reactivo que valora la asistencia (Figura 12) se observa una menor dispersión en las valoraciones, en el cuestionario 1 las valoraciones se distribuyen entre los niveles 1 y 5 de la

escala Likert, en cambio en el cuestionario 2 las valoraciones se concentran en los niveles 3 (algunas veces) y 4 (siempre) lo que implica la desaparición de las valoraciones negativas en la escala 2 (pocas veces) y 1 (nunca). Finalmente, en el reactivo que valora la participación (Figura 13) las respuestas en el cuestionario 1 se concentran en los niveles 2 (pocas veces) a 4 (siempre) de la escala Likert. Las valoraciones del cuestionario 2 presentan un menor nivel de dispersión concentrándose en el nivel 3 (algunas veces) lo que implica la desaparición de los niveles de valoración negativa de la escala 1 (nunca) y 2 (pocas veces).

En el reactivo de los cuestionarios 1 y 2 que cuestiona sobre las razones de la valoración de la experiencia se observa que en el primer cuestionario predominan las respuestas enfocadas en la valoración negativa de la dinámica de la clase y el desagrado por la asignatura, en cambio, en el segundo cuestionario predominan razones relacionadas con la valoración positiva del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se valora favorablemente la experiencia asociándola a: 1.- Las características del curso relacionadas con la sensación bienestar, comprensión y/o aplicación de los temas. 2.- El abordaje de los temas, ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje, características de las actividades y de la relación docente-estudiante y 3.- Se asocia la valoración favorable al reconocimiento de aprendizajes sobre las Habilidades para la Vida y la estrategia de enseñanza-aprendizaje utilizada, el Método de Casos.

Por otro lado, las respuestas del reactivo que cuestiona sobre la necesidad de enseñar Habilidades para la Vida dan cuenta de un posicionamiento distinto respecto a las Habilidades para la Vida. En las respuestas del primer cuestionario se observan razones que tienden hacia la resolución de problemas de conducta, regulación del comportamiento, resolución de conflictos y/o problemas considerados propios de la adolescencia. En el segundo cuestionario en cambio desaparecen la connotación de problemas como conflicto, las razones apuntan hacia las potencialidades del manejo de emociones y la resolución de problemas con una mirada más compleja, que supera la concepción del conflicto, la conducta o el déficit. Las razones de la necesidad de desarrollar Habilidades para la Vida apuntan así al desarrollo integral, a la reflexión, comprensión y toma de

decisiones ante diversas situaciones.

Modificación de las Creencias

Los reactivos que identificaron las creencias de los estudiantes sobre las Habilidades para la Vida (ajuste a expectativas y valoración de la utilidad) presentan una tendencia hacia la valoración favorable de la escala Likert: 4 (siempre) y 5 (casi siempre).

En el reactivo que cuestiona sobre el ajuste a las expectativas (Figura 10), se observa una tendencia hacia la valoración favorable del ajuste a las expectativas entre los cuestionarios 1 y 2. Mientras que en el cuestionario 1 las respuestas se concentraron en los niveles 3 (algunas veces) y 4 (siempre), en el cuestionario 2 las respuestas se concentran en los niveles 4 (siempre) y 5 (casi siempre).

En las razones de la valoración del ajuste a las expectativas del cuestionario 1 predominan las respuestas que declaran no tener expectativas sobre el aprendizaje de Habilidades para la Vida. Quienes reconocen sus expectativas las asocian a la regulación del comportamiento y la conducta y al deseo de recibir ayuda con este propósito. En las respuestas del cuestionario 2 se diversifican las expectativas relacionadas con las Habilidades para la Vida, predominan expectativas relacionadas con el manejo de emociones. Se reducen considerablemente las respuestas que declaran no tener expectativas lo que implica un posicionamiento distinto frente a las Habilidades para la Vida, también presentan una reducción considerable las respuestas que asocian sus expectativas a la regulación de la conducta, lo que da cuenta de una concepción de las Habilidades para la Vida más cercana a sus objetivos, intenciones y fundamentos teórico-metodológicos.

En el reactivo que cuestiona sobre la valoración de la utilidad de las Habilidades para la Vida para resolver problemas cotidianos (Figura 1). Se observa que en el cuestionario 1 un mayor nivel de dispersión en las respuestas (1 a 4 en los niveles de la escala Likert) siendo la valoración 3 (algunas veces) la de mayor frecuencia. En el cuestionario 2 las valoraciones se concentran en el nivel 3 (algunas veces) y 4 (siempre) siendo la de mayor frecuencia la valoración 4 (siempre).

Las razones que se ofrecen para tales valoraciones en los cuestionarios 1 y 2 son cualitativamente diferenciadas. En las respuestas del cuestionario 1 presentan la misma connotación que las respuestas del reactivo que cuestiona sobre la necesidad de enseñar Habilidades para la Vida en las escuelas, es decir, la utilidad se asocia a la resolución de problemas asociados al conflicto, al déficit, a trastornos de la conducta o el comportamiento y la principal utilidad reconocida es la regulación de la conducta, la ayuda de las Habilidades para la Vida ante estos escenarios. En contraste en el cuestionario 2, las respuestas reconocen distintas aplicaciones relacionadas con las Habilidades para la Vida y algunas se vinculan a las potencialidades de emplear el Método de Casos como estrategia de enseñanza- aprendizaje.

Ahora bien, en los reactivos que cuestionan sobre las creencias de las Habilidades para la Vida se observa que entre los cuestionarios 1 y 2 desaparecen las valoraciones desfavorables. Las valoraciones favorables se argumentan y se vinculan principalmente al reconocimiento de los aprendizajes y su utilidad en la resolución de problemas.

El 83% de los estudiantes considera que hubo un cambio en las creencias y/o actitudes sobre las Habilidades para la Vida (Figura 14). El 82% valora el cambio como favorable (Figura 15) . Predominan las percepciones favorables del cambio vinculadas a: 1.- La identificación de la importancia de desarrollar y/o fortalecer las Habilidades para la Vida. 2.- La identificación de sus aplicaciones y aprendizajes construidos en el curso de Habilidades para la Vida basado en el Método de Casos como estrategia de enseñanza-aprendizaje.

En síntesis los principales hallazgos de esta investigación pueden asociarse a la construcción de aprendizajes (conceptuales, procedimentales y actitudinales), conocimientos, significados y sentidos en torno a las Habilidades para la Vida trabajadas en el curso y a la modificación de creencias y actitudes relacionadas con las Habilidades para la Vida atribuibles a la intervención realizada mediante el diseño e implementación del curso de Habilidades para la Vida basado en el Método de Casos como herramienta de enseñanza-aprendizaje.

La construcción de conocimientos conceptuales y procedimentales es consistente con las

investigaciones que han vinculado al Método de Casos con el desarrollo de competencias (Argandona et al., 2018) y a sus potencialidades en la construcción de aprendizajes en la Educación Media Superior (Cimen, 2021; Rivera, 2018 y Miramontes, 2016). Por su parte la mejora significativa en el pensamiento crítico manifestada en el análisis de los casos que integran el curso puede vincularse a los hallazgos relacionados con las potencialidades del Método de Casos en el desarrollo y fortalecimiento de ésta habilidad (Galindo et. Al 2018 y Mahdi et al., 2020).

Con base en los hallazgos en la construcción de conocimientos, significados y sentidos merece la pena subrayar que transitan de un enfoque centrado en la regulación de conductas de riesgo hacia los objetivos e intenciones del abordaje educativo de las Habilidades para la Vida orientado al desarrollo humano integral propuesto por Mantilla (1999), Melero (2010), López y Hernández (2012) y Martínez (2014). Este enfoque se caracteriza por encauzar el trabajo con las Habilidades para La Vida hacia el bienestar físico, mental y social de las personas. Mantilla (1999) afirma que para la enseñanza de Habilidades para la Vida desde este enfoque es necesario superar la transmisión de conocimientos o el entrenamiento en el uso de las Habilidades para la Vida. Desde esta óptica el proceso de enseñanza aprendizaje precisa incluir oportunidades de vincular la teoría con la realidad, lo anterior es coherente con el reconocimiento del Método de Casos como una herramienta que permite vincular la teoría con la realidad (Rosker, 2006).

Ahora bien, el Método de Casos que soporta el diseño del curso de Habilidades para la Vida hizo posible esta condición, por lo que los conocimientos y creencias construidos en el curso son atribuibles a la intervención.

Finalmente fue posible constatar que la experiencia en el curso de Habilidades para la Vida permitió a los estudiantes modificar creencias y actitudes favorablemente. No existen investigaciones que exploren esta contribución del Método de Casos como herramienta de enseñanza aprendizaje, no obstante, esta modificación puede ser explicada por las características del Método de Casos y el diseño constructivista sociocultural del curso.

La configuración del proceso de enseñanza- aprendizaje que precisa la utilización del Método de Casos trasciende la concepción del aprendizaje como mera transmisión de conocimientos y lo pone en contexto. El aprendizaje es asociado al abordaje y resolución de actividades auténticas - social y culturalmente significativas-. Se favorecen espacios de participación, interacción y construcción de significados y sentidos en torno a las Habilidades para la Vida y la reconfiguración de las relaciones estudiante-docente, estudiante-estudiante producto de las transformaciones en los roles que supone el proceso de enseñanza-aprendizaje desde este enfoque.

En relación con el objetivo general de esta investigación se puede concluir que el curso basado en el Método de Casos como herramienta de enseñanza- aprendizaje resultó ser un medio efectivo para modificar creencias y actitudes que los estudiantes tenían en torno a las Habilidades para la Vida.

Tocante a las creencias y actitudes sobre las Habilidades para la Vida se encontraron tres hallazgos inesperados: 1.- Las actitudes de los estudiantes no resultaron ser negativas o desfavorables sino de indiferencia 2.- Las creencias sobre las Habilidades para la Vida no resultaban negativas sino vinculadas a la regulación de comportamientos de riesgo que los estudiantes consideran propios de la adolescencia. 3.- Las creencias y actitudes en torno a las Habilidades para la Vida no están vinculadas al ejercicio de la orientación, pero sí al espacio escolar, la dinámica tradicional de las clases y la práctica docente.

El Método de casos demostró también ser una herramienta eficaz para favorecer la construcción de aprendizajes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y de conocimientos, significados y sentidos más próximos a los fundamentos teórico-metodológicos de las Habilidades para la Vida trabajadas en el curso.

Teniendo en cuenta que el Método de Casos arraiga sus fundamentos teórico-metodológicos en la teoría sociocultural del aprendizaje y la teoría de la cognición y el aprendizaje situados. El conocimiento se concibe como un instrumento (Brown et al 1989), ineludiblemente ligado al contexto. De modo que el aprendizaje es un proceso de inculturación en otras palabras, se

concede como la apropiación de conocimientos, instrumentos, significados y sentidos a través de la participación en comunidades de práctica auténtica. El aprendizaje se manifiesta en la capacidad de participar en forma efectiva en actividades auténticas (Wilson y Myers, 2000).

Aprender mediante el Método de Casos involucra desplegar los conocimientos, habilidades, significados y sentidos - contruidos a través de la participación en comunidades de aprendizaje - en la resolución de una situación problemática cultural y socialmente significativa con características de la vida real (Wasserman, 1994) .

La utilización del Método de Casos como herramienta de enseñanza- aprendizaje, precisa una reconfiguración del proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente en los recursos, relaciones e interacciones al interior de una comunidad de aprendizaje en aras de la construcción y negociación de conocimientos, significados y sentidos en suma de favorecer el aprendizaje en el sentido vygotskyano . (Wilson y Myers, 2000).

Los roles tradicionales docente-estudiante también se transforman, el docente se convierte en un mediador y parte de la comunidad de aprendizaje, organiza sus intervenciones en la denominada Zona de Desarrollo Próximo (Coll como se citó en Daniel, 2002), pone a disposición los recursos y organiza la dinámica de clase con el objetivo de favorecer la comunicación, cooperación, participación en el aula concebida como una comunidad de aprendizaje en donde se construyen, comparten y negocian, conocimientos, significados y sentidos. El estudiante por su parte asume un papel activo, compromiso y responsabilidad.

Es posible afirmar que las concepciones de la enseñanza, el aprendizaje, los roles de docentes y estudiantes implícitas en el Método de Casos como estrategia de enseñanza-aprendizaje ofrecen una explicación posible a los hallazgos de esta tesis ya que emplear el Método de Casos como herramienta de enseñanza aprendizaje permite: 1.- Vincular la teoría con la práctica. 2.- Desplegar los saberes en situaciones susceptibles de ser vinculadas con la vida cotidiana de los estudiantes, esto es más cercanas a sus contextos, intereses y problemas. 3.- Vislumbrar la utilidad y forma de aplicar los saberes en situaciones problemáticas concretas. 4.- Transformar las relaciones e

interacciones entre docentes y estudiantes y con ello la dinámica de la clase y la motivación de los estudiantes.

Además, en el contexto de la pandemia por Covid-19 en la que se realizó la intervención el trabajo mediante el Método de Casos permitió la construcción de espacios de interacción, comunicación, participación, encuentro y escucha mediados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en medio del confinamiento y las distintas repercusiones personales, familiares y educativas.

Anexos

Anexo 1 : Planeación didáctica del Curso de Habilidades para la Vida.

1.- ASPECTOS GENERALES DEL CURSO				
Datos de identificación				
Colegio de Bachilleres	Plantel 3, Iztacalco	Vespertino	Profesora: Irene Ortiz Palacios.	
Orientación I	Primer semestre	Clave: 113	Créditos: 4	Horas: 2
Ubicación de asignatura				
<p>La materia de Orientación se encuentra en el área de formación básica del plan de estudios del Colegio de Bachilleres, se encuentra entre las materias que pertenecen al campo disciplinar del desarrollo humano junto con Apreciación Artística y Actividades físicas y deportivas.</p> <p>Al área de formación básica le corresponde impulsar la formación general de todo bachiller en el desarrollo de las competencias genéricas y las disciplinares básicas, que implican el conocimiento y uso estratégico de los aprendizajes clave, involucran habilidades y actitudes relacionadas con ramas del saber específico, ya sean científicas, humanísticas, artísticas o tecnológicas para que el estudiante reconozca, interprete y actúe sobre su propia realidad con mejores elementos de conocimiento.</p> <p>El campo disciplinar del Desarrollo Humano tiene como finalidad que, al término de su bachillerato, el estudiante sea capaz de adquirir una formación integral y humanista para contribuir a la formación de una identidad con la que pueda conocerse, cuidarse y promover el desarrollo de su salud física, mental y social.</p> <p>La materia de Orientación se divide en dos asignaturas que se cursan durante el primer semestre -Orientación I- y el cuarto semestre Orientación II-. Al término de la materia de Orientación el estudiante será capaz de autorregular su aprendizaje, fortalecer sus Habilidades para la Vida y de pensamiento, así como aplicar un modelo de toma de decisiones para la construcción de un proyecto de vida que contribuya a la mejora de su desempeño escolar y al logro de sus metas personales, académicas y laborales.</p> <p>La asignatura de Orientación I en el Colegio de Bachilleres, en concordancia con el perfil del egresado, busca favorecer el proceso formativo de los estudiantes y ayudarlos a estructurar su proyecto de vida, a través del desarrollo de Habilidades para la Vida y del pensamiento, que les permitan la construcción de su conocimiento de forma significativa con la ejercitación de estrategias de aprendizaje de este. En este contexto la Orientación se entiende como un proceso que potencializa las capacidades y posibilita su integración en el contexto social</p>				
Competencias genéricas				
Se autodetermina y cuida de sí				
<p>1.- Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue</p> <p>Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.</p> <p>Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones</p>				
Piensa crítica y reflexivamente				
<p>5.- Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ordena información de acuerdo con categorías, jerarquías y relaciones <p>6.- Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo con su relevancia y confiabilidad. 				

Trabaja en forma colaborativa
8.- Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos
Competencias disciplinares
<ul style="list-style-type: none"> • Colabora en equipos de trabajo para ejercitar las Habilidades para la Vida • Entiende y maneja sus emociones de manera asertiva en las diferentes situaciones que enfrenta
Metodología de trabajo
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colaborativo • Análisis de casos
Sistemas de evaluación
Evaluación diagnóstica: cuestionario abierto
Evaluación formativa: guías de observación y rúbricas de desempeño
Evaluación sumativa: portafolio de evidencias
Bibliografía
<p>Gabriel, M. (2011), <i>Habilidades para la Vida. Cuaderno de ejercicios para el desarrollo de competencias</i>, Colegio de Bachilleres.</p> <p>Gutiérrez, M. (2005), <i>Habilidades para la vida. Manual de conceptos básicos para facilitadores y educadores</i>, Centro de Información y Educación para el Abuso de Drogas (CEDRO).</p> <p><i>Manual de Habilidades para la Vida. Para facilitadores institucionales de Habilidades para la Vida del Instituto de Educación Media Superior (IEMS)</i> (2012). Instituto para la Atención y Prevención de las Adicciones (IAPA) y Universidad Autónoma de la Ciudad de México.</p> <p><i>Manual de Aprendizaje Socioemocional. Curso de Autoconocimiento. Orientaciones didácticas para docentes.</i> (2018), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).</p> <p><i>Cuaderno de trabajo de aprendizaje socioemocional para estudiantes. Curso de toma de decisiones responsables</i> (2018), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).</p>

2.- PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Colabora en equipos de trabajo para ejercitar las Habilidades para la Vida

Indicadores de desempeño

- Identifica el concepto, importancia y aplicación de las Habilidades para la Vida (autoconocimiento, manejo de emociones, solución de problemas y toma de decisiones)
- Identifica el concepto de autoconocimiento y su importancia
- Describe los factores que conforman su identidad (creencias, gustos, valores, cualidades y/o fortalezas, redes de apoyo)
- Identifica el concepto de emoción, función (evolutiva y social), elementos (afectivo, cognitivo y conductual).
- Identifica las potencialidades de educar las emociones en el ámbito individual y relacional.
- Identifica el concepto, importancia y potencialidades de la toma de decisiones y la solución de problemas.
- Identifica las fases de la toma de decisiones del modelo de Keelin, Schoemaker y Spetzler para la toma responsable de decisiones.
- Aplica las fases del modelo a un caso
- Analiza un caso, identifica el área o áreas problemáticas de la situación.
- Reflexiona sobre los factores y las formas en las que intervienen en la situación planteada.
- Propone soluciones y/o cursos de acción con base en los contenidos temáticos revisados.

Requisitos cognitivos

- 1.- Concepto Habilidades para la Vida
- 2.- Concepto autoconocimiento. Factores que conforman la identidad.
- 3.- Concepto de emoción, funciones, elementos y tipología de las emociones.
- 4.- Concepto toma de decisiones y solución de problemas.
- 5.- Fases de la metodología de Keelin, Schoemaker y Spetzler.
- 6.- Reflexiona sobre la aplicación e importancia de las Habilidades para la Vida.

Requisitos procedimentales

- 1.- Aplica las etapas de la metodología de casos en el análisis de estos.

Requisitos actitudinales

- 1.- Escucha activa
- 2.- Participa en equipos diversos.
- 3.- Trabaja colaborativamente
- 4.- Se conduce responsable y respetuosamente
- 5.- Valora las Habilidades para la Vida en su potencial para la mejora individual y relacional.

Sesión 1: Colabora en equipos de trabajo para ejercitar las Habilidades para la Vida

Competencia: Colabora en equipos de trabajo para ejercitar las Habilidades para la Vida

Aprendizajes esperados:

- 1.- Identifica las características, roles y formas de trabajo de la metodología de casos.
 2.- Identifica características y conformación de un portafolio de evidencias.

Situación didáctica	Secuencia didáctica			Materiales	Producto esperado
<ul style="list-style-type: none"> Realiza una lectura sobre metodología de casos. Reflexiona sobre la información de la lectura por equipo, elabora conclusiones y formula dudas. 	<p>Inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> Dinámica de presentación (15 min) Presentación dinámica de trabajo. (15 minutos) 	<p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> El docente integra equipos de trabajo y otorga a cada uno la lectura. (10 min) Solicita elaboren un mapa conceptual y redacten sus dudas. (30 min) 	<p>Cierre</p> <p>Un representante del equipo presenta su mapa conceptual y plantea dudas y conclusiones. (15 min)</p> <p>El docente aclara las dudas planteadas, explica y amplía la metodología de casos con base en la presentación de los estudiantes. (15 min)</p> <p>Aplicación cuestionario actitudes hacia la orientación y Habilidades para la Vida (Habilidades para la Vida) (20 min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Texto metodología de casos. Pizarrón, borrador y plumones. Cuaderno, lápiz, plumas, colores. 	<ul style="list-style-type: none"> Mapa conceptual Metodología de casos.

Sesión 2: Autoconocimiento

Competencia: Colabora en equipos de trabajo para ejercitar las Habilidades para la Vida

Aprendizajes esperados:

- Identifica el concepto de autoconocimiento
- Conoce los factores la identidad.
- Reflexiona sobre los factores que conforman su identidad.
- Aplica los contenidos temáticos revisados en el análisis de un caso

Situación	Secuencia didáctica	Materiales	Producto
-----------	---------------------	------------	----------

didáctica					esperado
<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante identifica en torno a sus creencias, gustos, valores, cualidades/ fortalezas redes de apoyo. • Identifica los elementos de la identidad en un caso y el modo en el que influyen en la actuación del protagonista. • Reflexiona en torno a cómo los factores identificados influyen en sus actuaciones. 	<p>Inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de conocimientos previos mediante un cuestionario. (10 min) 	<p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes leen el texto autoconocimiento. (10 min) • Elaboran un mapa mental. (20 min) • Revisión grupal. (10 min) • Mapa de identidad (15 min) • Análisis de caso ejemplo por equipos. (30 min.) 	<p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plenaria. (30 min) 	<ul style="list-style-type: none"> • Formato mapa identidad. • Caso autoconocimiento. • Pizarrón, borrador y plumones. • Cuaderno, lápiz, plumas, colores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa de identidad • Conclusiones análisis de caso. • Reflexión individual: “Los factores que conforman mi identidad y su influencia en mis acciones.”

Actividad extraclase: Reflexión autoconocimiento

Sesión 3: Manejo de emociones

Competencia: Entiende y maneja sus emociones de manera asertiva en las diferentes situaciones que enfrenta

Aprendizajes esperados:

- 1.- Identifica el concepto de emoción, sus funciones, elementos y tipología.
- 2.- Aplica los contenidos temáticos revisados en un análisis de caso
- 3.- Reflexiona sobre la función de las emociones en sus acciones e interacciones

Situación	Secuencia didáctica	Materiales	Producto esperado
-----------	---------------------	------------	-------------------

didáctica					
<ul style="list-style-type: none"> El estudiante aplica los contenidos temáticos revisados (emoción, sus funciones, elementos y tipología) en el análisis de un caso-ejemplo. Identifica un episodio emocional y lo analiza con base en sus nuevos conocimientos 	<p>Inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> Lluvia de ideas (10 min) Video <i>inside-out</i>. Riley en Minnesota. (5 min) Lectura conjunta: Emociones. (10 min) 	<p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> Elaboración Mapa mental. (20 min) Presentación por equipos. (20 min) El docente recupera la información proporcionada por los estudiantes, la amplia, precisa, etc. Presentación del caso. (10 min) Análisis del caso por equipos. (20 minutos) 	<p>Cierre</p> <p>Plenaria (15 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Texto emociones. Video Caso emociones. Pizarrón, borrador y plumones. Cuaderno, lápiz, plumas, colores. 	<ul style="list-style-type: none"> Mapa mental. Análisis de caso. Reflexión episodio emocional.

Actividad extra-clase: El estudiante identifica y describe un episodio emocional, lo analiza por medio de preguntas guía.

Sesión 4: Análisis de problemas y toma de decisiones

Competencia: Colabora en equipos de trabajo para ejercitar las Habilidades para la Vida

Aprendizajes esperados:

- Identifica las fases de la metodología de Keelin, Schoemaker y Spetzler para una toma de decisiones responsable.
- Utiliza la metodología para la resolución de una situación problemática y la toma de decisiones en un caso ejemplo.
- Reflexiona sobre la utilidad de esta metodología en una decisión propia.

Situación didáctica	Secuencia didáctica			Materiales	Producto esperado
<ul style="list-style-type: none"> Aplica la metodología de toma de decisiones y 	<p>Inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> Cuestionario conocimientos 	<p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> Lectura análisis de problemas y toma de 	<p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> Plenaria (10 	<ul style="list-style-type: none"> Lectura análisis de problemas y toma de decisiones. Video 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de caso. Reflexión de análisis

<p>solución de problemas a un caso.</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifica una situación problemática en su vida y la analiza con base en la metodología. 	<p>previos. (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> Video toma responsable de decisiones. (10 min) 	<p>decisiones. (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> Mapa conceptual (20 min) Revisión grupal (10 min.) Presentación y análisis de caso. (10 min.) 	<p>min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Pizarrón, borrador y plumones. Cuaderno, lápiz, plumas, colores 	<p>problemas y toma de decisiones en una situación problemática propia</p>
---	---	---	-------------	--	--

Actividad extraclase: Reflexión análisis de problemas y toma de decisiones en una situación problemática propia.

Sesión 5: Integración de saberes

Competencia: Colabora en equipos de trabajo para ejercitar la aplicación las Habilidades para la Vida

Aprendizajes esperados:

- Aplica sus conocimientos de las Habilidades para la Vida en el análisis de un caso.
- Propone cursos de acción con base en los contenidos temáticos revisados.
- Identificación del problema
- Formulación de hipótesis
- Mapa conceptual/referencial
- Cursos de acción.

Situación didáctica	Secuencia didáctica			Materiales	Producto esperado
	Inicio	Desarrollo	Cierre		
<ul style="list-style-type: none"> Analiza una situación problemática con base en los contenidos temáticos revisados y aplicados en el curso. 	<ul style="list-style-type: none"> Presentación de objetivos e intenciones. (10 minutos) Presentación de caso. (10 min.) 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexión individual (20 minutos) Discusión en equipos. (20 minutos) Diagrama del 	<ul style="list-style-type: none"> Presentación conclusiones por equipo (30 minutos) 	<ul style="list-style-type: none"> Pizarrón, borrador y plumones. Cuaderno, lápiz, plumas, colores. 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexión individual escrita. Diagrama y conclusiones de equipo

proceso y conclusiones. (20 min.)

Sesión 6: Integración de saberes

Competencia: Colabora en equipos de trabajo para ejercitar las Habilidades para la Vida

Aprendizajes esperados:

- 1.- Aplica sus conocimientos de las Habilidades para la Vida en el análisis de un caso.
- 2.- Propone cursos de acción con base en los contenidos temáticos revisados.
- 3.- Discusión grupal
- 4.- Plenaria

Situación didáctica	Secuencia didáctica			Materiales	Producto esperado
Analiza una situación problemática con base en los contenidos temáticos revisados y aplicados en el curso.	<p style="text-align: center;">Inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación objetivos e intenciones de la sesión. (10 min) • Recapitulación. (10 min) 	<p style="text-align: center;">Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plenaria (discusión grupal). • Explicitación de los siguientes elementos: • Identificación y descripción del problema. • Formulación de hipótesis. • Marco teórico-referencial 	<p style="text-align: center;">Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conclusiones (20 min) • Discusión en pequeños grupos. (20 min) • Redacción informe final. (30 min) 	<ul style="list-style-type: none"> • Caso • Pizarrón, borrador y plumones. • Cuaderno, lápiz, plumas, colores. 	Informe final.

empleado para el análisis.

- Propuestas de abordaje. (30 min)

Sesión 7: Integración de saberes

Competencia: Colabora en equipos de trabajo para ejercitar las Habilidades para la Vida

Aprendizajes esperados:

- 1.- Aplica sus conocimientos de las Habilidades para la Vida en el análisis de un caso.
- 2.- Propone cursos de acción con base en los contenidos temáticos revisados.
- 3.- Discusión grupal
- 4.- Plenaria

Situación didáctica	Secuencia didáctica			Materiales	Producto esperado
Analiza una situación problemática con base en los contenidos temáticos revisados y aplicados en el curso.	Inicio <ul style="list-style-type: none"> • Recapitulación. (10 min) 	Desarrollo <ul style="list-style-type: none"> • Presentación por equipos. (60 min.) 	Cierre <ul style="list-style-type: none"> • Intercambio de experiencias. (15 min) • Autoevaluación y evaluación del curso. (15 min.) • Aplicación escala tipo Likert (20 min) 	<ul style="list-style-type: none"> • Caso • Pizarrón, borrador y plumones. • Cuaderno, lápiz, plumas, colores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación informe final

Anexo 2: Casos

Tema 1: Autoconocimiento

El caso de Amaranta

Amaranta es una chica de 16 años que atraviesa una situación difícil en su escuela, a continuación, se presenta el caso de Amaranta desde tres puntos de vista: el de Amaranta, el de sus amigos y familia.

Amaranta. Soy Amaranta, tengo 16 años y estudio en el Colegio de Bachilleres, considero que soy una chica bastante tímida con la mayoría de las personas, excepto con mi familia y amigos, a veces no me siento cómoda con la gente a mí alrededor quizá porque no tengo un buen cuerpo ni soy bonita.

Me gusta escribir poesía porque me ayuda a desahogarme, no sé si soy buena porque hasta ahora nadie me ha leído, me da pena compartir lo que escribo, quizá algún día me atreva. Soy una buena estudiante, aunque no tengo excelentes calificaciones en todas mis asignaturas, siempre me esfuerzo y doy lo mejor de mí, creo que soy buena en lenguaje y comunicación, ciencias naturales y matemáticas. Mi madre desde pequeña me ha dicho y sobre todo enseñado a ser responsable, disciplinada y a nunca rendirme no importa lo difícil que pueda ser una situación, a dar lo mejor de mí en lo que hago y a las personas que me importan.

Mi sueño máspreciado es estudiar medicina y sé que puedo lograrlo con el apoyo de mi familia, la escuela y los conocimientos que tengo. Mi principal problema es que me cuesta trabajo hablar con los demás y tengo poca comunicación y me cierro muchas puertas en todos lados, no tengo muchos amigos, soy la única de mis amigas que no tiene novio y por si fuera poco ahora está afectando mis calificaciones.

Llevo un mes en el Colegio de Bachilleres y prácticamente no tengo amigos, eso me hace sentir insegura y sola. Todo se complicó cuando mis maestros decidieron trabajáramos en un proyecto en el que tengo que incorporarme a un equipo que me asignaron y además cuenta para varias asignaturas. Se me ocurren buenas ideas casi siempre, domino los temas que tenemos que aplicar

en el proyecto, pero no logro expresarme bien y comunicarme con mis compañeros, que me volteen a ver o tomen en cuenta, siempre dejo pasar de largo la oportunidad de participar y colaborar.

La madre de Amaranta. Amaranta es una niña sensible, muy alegre, dedicada, cuando se propone algo siempre lo cumple, siempre se ha esforzado en sus estudios y es una persona muy tranquila, respetuosa y amable. Ella es de pocos, pero verdaderos amigos, ha conservado sus amistades de la infancia en la escuela y el vecindario, también su grupo de amigos de la secundaria. Creo que el cambio de la secundaria al bachillerato ha resultado difícil para ella, últimamente la noto pensativa, desanimada, triste.

Sus amigos de la secundaria. Amaranta es una muy buena amiga, divertida, alegre, optimista, inspiradora, siempre está para nosotros cuando la necesitamos, es ordenada y capaz de convencer a la persona más necia que te puedas imaginar. Nos conocemos desde la secundaria y ahora que cambiamos de escuela y cada vez es más difícil encontrar tiempo para vernos, creemos que, aunque no pasemos tanto tiempo juntos, como antes, nuestra amistad sobrevive.

Análisis de caso: Amaranta: Analiza el caso de Amaranta, puedes apoyarte de las siguientes preguntas para su análisis y reflexión.

- 1.- ¿Cuál es el principal problema de Amaranta?
 - 2.- ¿Qué factores de la identidad logras identificar según la información que proporciona el caso?
 - 3.- ¿Con que cualidades y/o fortalezas cuenta Amaranta para resolver su problema?
- ¿Qué áreas necesita fortalecer? ¿Por qué? ¿Qué le sugerirías para tal fin?

Tema 2: Manejo de emociones

El caso de Aureliano

Hola mi nombre es Aureliano y tengo 15 años creo que esta es la mejor etapa de mi vida, hace poco ingrese al bachillerato, y es un lugar maravilloso, siento que cada día es mejor que el anterior, me siento libre, me siento pleno, he experimentado cosas maravillosas y nuevas a lado de mis nuevos

y mejores amigos. Creo que nunca en mi vida había encontrado personas con las que encajará tanto y me comprendieran tanto y tan bien. Pienso que vale la pena soportar los momentos difíciles, duros, aburridos y desagradables de la escuela si en cambio tengo a mis amigos y el tiempo con ellos.

El viernes tuvimos fiesta en casa de Gabriel, invitamos a todo el salón y a una que otra chica de otros grupos que nos interesa conocer, entre ellas a Arely mi “*crush*”. Es el plan perfecto para que sepa que existo, para acercarme a ella, tal vez pueda gustarle y entonces se anime a ser mi novia. Corrijo, era el plan perfecto...si no fuera por mi estúpida suerte.

Me explico, ese viernes me puse mi mejor ropa, tomé la loción de ocasiones especiales de mi papá, ensayé frente al espejo posibles conversaciones y después fui directo a casa de Gabriel- sin pasar por la escuela ya que nuestra fiesta coincidía con el horario de clases-. Total, que tanto es tantito, yo nunca falto y por un día no pasa nada, además no estamos en época de exámenes, no me puedo perder nada importante.

Estuve a punto de avisarle a mis papas, pedirles permiso, pero lo más seguro es que me lo habrían negado y yo no puedo perder esta oportunidad para acercarme y conocer mejor a Arely, hasta me ofrecí a verla en el metro con su grupo de amigas para traerla hasta acá y así asegurarme que asistiría.

Todo marchaba tal como lo había imaginado, recogí a Arely con sus amigas, las llevé a casa de Gabriel, ya en ella me aplique a fondo a mi misión, le invite unos tragos, luego a bailar, platicamos por largo rato, creo que si hubiera tenido más tiempo le habría robado un beso, pero mi madre lo arruino todo. Entro a la casa de Gabriel con el cabello revuelto y lágrimas en los ojos, luego comenzó a regañarme a gritos.

- ¡“Trágame tierra y escúpeme en otra parte! ¡Has que todos piensen que esto fue un sueño, que nunca paso! ¡Seré la burla de todos, no me la voy a acabar el lunes próximo, la semana próxima, el ciclo, la vida entera! ¡Ojalá nadie este grabando! ¿Qué va a pensar Arely de mí?

Sentí como mí corazón se aceleraba, un calor recorrer a mí cuerpo, aprete los puños de manera

involuntaria, mi sonrisa había desaparecido y tenía el ceño fruncido. ¡¿Cómo se atreve mi madre a hacerme esto?! Seguramente se enteró que no había ido a la escuela y eligió el peor castigo: esta vergüenza. ¡No quiere que sea feliz, se la pasa persiguiéndome, acosándome, juzgándome, diciéndome que hacer y tratando de poner su punto de vista por encima del mío! ¿Quién va a saber más sobre qué hacer con mi vida si no soy yo?

No pude contenerme, le grité más fuerte -no podía quedarme atrás, todos me estaban mirando- le dije cosas que en realidad no pienso sólo porque necesitaba desquitarme, herirla. Me liberé de la mano que apretaba mi muñeca, azoté la puerta y salí corriendo. No sé dónde dormiré hoy, pero algo es seguro, en mi casa no.

La madre de Aureliano. El viernes como a las 7 de la noche, iba camino a casa después de un día difícil de trabajo. Recibí una llamada en la que me decían que mi hijo estaba secuestrado y me pedían dinero para liberarlo. Algo me olió mal y colgué en el instante en el que me pasaron a mi supuesto hijo suplicando que entregara el dinero. Enseguida contacte a Aureliano, 11 llamadas en el lapso de una hora todas sin respuesta al igual que los mensajes. Comencé a angustiarme y a pensar que había cometido un error al colgar. ¿Qué tal si era verdad?

Desesperada acudí a la escuela para verificar que Aureliano estuviera allí, mi angustia aumento y mi corazón latió más fuerte. Mi hijo no había llegado a clases, temí lo peor hasta que uno de sus compañeros, preocupado, se apiado de mí y se acercó a decirme que quizá se encontraba en una fiesta, me dio la dirección para que comprobará si Aureliano estaba ahí, si estaba bien.

Analiza el caso de Aureliano, puedes apoyarte de las siguientes preguntas para su análisis y reflexión.

- 1.- ¿Qué emociones experimento Aureliano a partir de las acciones de su madre?
- 2.- ¿Qué elementos de las emociones identificas? Clasifícalos y descríbelos
- 3.- ¿Qué tipo de emoción experimento?
- 4.- ¿Qué le habrías recomendado a Aureliano para manejar esa emoción?

Tema 2: Análisis de problemas y toma de decisiones

El caso de Remedios

Remedios es una chica alegre, siempre está rodeada de amigos. Quién la conoce dice que tiene el “don de la palabra”, que es una chica simpática, inteligente, honesta, respetuosa y responsable. Sus amigos dicen que es el alma de la fiesta, pues es una excelente bailarina; siempre está para escucharlos y apoyarlos en momentos difíciles, aunque también piensan que a veces se preocupa más por lo que los otros dicen y le cuesta trabajo negarse a ayudar.

La familia de Remedios piensa que es una chica talentosa, inteligente y perseverante. Su madre cuenta que desde muy pequeña adquirió el gusto por la lectura y los estudios en general, siempre se ha caracterizado por ser una persona dedicada, cumplida y disciplinada. A Remedios nunca hay que perseguirla para que haga sus deberes -del hogar y la escuela- ella se organiza sin más presión que la propia. Su hermana piensa que Remedios llegará a cumplir todo lo que se proponga, pese a la situación económica de su familia, ella es como el agua que fluye y encuentra caminos posibles pese a las piedras que encuentra. Si tuviera que encontrarle un defecto a Remedios diría que es bastante impulsiva, a veces actúa sin pensar en las consecuencias de sus actos y ello le ha causado algunos problemas relativamente serios en el pasado.

Remedios vive en la delegación Iztacalco desde que tiene memoria, allí ha trascendido su vida, entre alegrías, desencuentros y recientemente tragedias personales y recuerdos nocivos para su estado de ánimo. Vive con sus abuelos, su madre y hermana en un pequeño departamento desde que sus padres se separaron. El sueño más grande de Remedios es graduarse del bachillerato, estudiar Ciencias de la Comunicación, trabajar lo suficiente para tener la estabilidad económica de la que ahora carece y nunca más vivir bajo un techo que no sea suyo. Sus profesores dicen que va por buen camino, es una estudiante destacada, forma parte del grupo de teatro y hasta coordina un pequeño proyecto de gaceta escolar.

Hace exactamente una semana Remedios ya no es la misma, su alegría, su simpatía, su carisma y hasta sus buenas notas se han esfumado. ¿La razón?: Su novio. José, el amor de su vida, con el

que había hecho miles de planes, quien había sido su confidente y apoyo, el hombre con el que había vivido momentos maravillosos, le pidió que terminaran y no pudo -o no quiso- dar más explicaciones.

Remedios se quedó helada con la noticia, no alcanzo a articular palabra alguna, ante una petición tan sorpresiva, cuando al fin reacciono sólo pudo ver la espalda de José, a lo lejos, mientras una lagrima rodaba por su rostro. A esa lágrima le siguieron muchas más, noches sin dormir pensando que pudo haber hecho mal, recordando cada detalle de su relación. Desde aquella tarde Remedios se encuentra profundamente triste, no tiene ganas de nada, no logra concentrarse ni en sus deberes, ni en la escuela y menos en el grupo de teatro del que José forma parte.

Hoy después del ensayo se acercó Juan Manuel y luego de mucho insistir no pudo más y le contó todo lo que había pasado y como se siente. Él afirmó tener la solución para su problema, se aseguró de que no quedará nadie en el audiovisual y deslizo discretamente una bolsita con pastillas de múltiples -y curiosas- formas y colores. Una de estas y dejarás de sentirte así, le dijo.

Remedios siempre se ha mantenido alejada de las drogas, tiene algunos amigos que las usan, pero nunca nadie le había ofrecido probarlas y menos las había puesto en sus manos. Nunca sintió curiosidad hasta hoy, ha escuchado que por una vez no pasa nada y que si uno es una persona fuerte puede controlarlas, además sostiene la solución a sus problemas en la palma de la mano, según las palabras de Juan Manuel.

Siguiendo la metodología Keelin, Schoemaker y Spetzler, ayuda a Remedios a analizar su problema y tomar una decisión responsable, sugiere una alternativa para solucionar su principal problema.

Tema 4: Integración de saberes

El caso de Violeta

Mi nombre es Violeta, soy una joven de 15 años, tengo dos hermanas -una de 22 y otra de 28 años- actualmente curso el primer semestre de bachillerato, en el Colegio de Bachilleres plantel 3, como todas las personas tengo metas y sueños, mi meta más próxima es terminar la preparatoria con

buenas calificaciones, después ingresar a la Facultad de Música de la UNAM. Para lograrlo necesito tener dominio del instrumento que deseo tocar y tener conocimientos previos de música, mi sueño es tocar en una orquesta. Actualmente estoy aprendiendo a tocar el violín en las clases del área paraescolar del Colegio de Bachilleres, mi profesor dice que tengo talento. Las horas más felices de mi día transcurren de 1 a 3 de la tarde, mi alma vibra con las cuerdas del violín.

Para lograrlo tengo todo el apoyo de mi familia y yo diría que, hasta su influencia, mi mayor hermana también toca el violín, en una época siempre la acompañaba a sus clases y conciertos. En mis mejores recuerdos de infancia siempre está mi papá tocando la guitarra. A mí siempre me han gustado las artes, ir a museos, ver otras obras de teatro, pinturas, he incluso he ido a conciertos de orquestas filarmónicas, pero la que me llama la atención es la música.

En cuanto mi personalidad, yo opino que soy honesta, obediente, creativa, aunque creo que esos son valores. Mi familia me ha dicho que tengo una mente muy abierta y soy muy creativa. Mis amigos y compañeros piensan que soy buena onda, divertida y a veces un poco enojona. En todo caso pienso que a lo largo de mi vida iré adquiriendo conocimientos que me permitan superar los obstáculos que se me presenten y que me permitan convertirme en una persona preparada en el ámbito académico y profesional; pienso que soy una persona muy determinada, responsable, inteligente, dedicada, paciente y con entusiasmo por los estudios, trabajo muy duro para mejorar a diario. En el aspecto económico y afectivo cuento con el apoyo incondicional de mi familia. quienes, hasta ahora, me han brindado la ayuda para poder lograr mis metas.

Creo que soy feliz, tengo todo lo que puedo desear, una familia que me quiere y apoya -aunque de vez en cuando tengamos conflictos, el cariño que nos tenemos no desaparece por ellos- amigos con los que puedo ir de fiesta, reír, platicar de tonterías, pero también les tengo toda la confianza y puedo hablar con ellos de cosas serias, puedo contar con ellos en mis alegrías y mis penas. En el bachiller me va bien, no tengo excelentes calificaciones en todas las materias, sin embargo, soy una estudiante regular y dedicada, tengo mis puntos débiles, pero siempre me esfuerzo. Mi felicidad se completó cuando llegó a mi vida Mauricio, mi novio.

Conocí a Mauricio a través de un grupo de WhatsApp de amistades comunes, llevamos dos meses juntos. Al principio sólo nos veíamos los fines de semana ya que estudiamos en distintas escuelas, pero manteníamos comunicación todos los días a todas horas, por medio de WhatsApp y redes sociales. Mauricio me manda mensajes muy lindos siempre está pendiente de dónde estoy, con quién, qué hago. Se preocupa por mi seguridad.

Rebeca, mi amiga, piensa que eso no está bien, que reportarle a Mauricio todos mis movimientos durante el día no es lindo, es controlador. Yo no le hago mucho caso, Rebeca nunca ha tenido novio, ¿Qué va a saber ella? Además, es probable que este un poco celosa porque el tiempo que pasaba con ella ahora se lo destino a Mauricio.

La otra tarde discutí con ella, le conté que estaba con Mauricio en el parque y él me pidió mi celular para subir una foto de nosotros a *instagram*. Cuando Mauricio tenía el móvil me llegó un mensaje de Gastón, un chico del salón, en ese instante Mauricio comenzó a interrogarme:

- ¿Quién es Gastón? ¿Por qué te escribe con tanta confianza?
- Es un amigo y estamos haciendo un trabajo juntos, me cae muy bien y lo conozco desde la secundaria.
- No me gusta nada, esa amistad, pienso que quiere algo contigo. Estoy seguro de que algo me escondes.
- Te juro que no es así y sí así fuera no tienes de que preocuparte yo sólo te amo a ti y sólo tengo ojos para ti.
- Si no tienes nada que esconder pásame la contraseña de tu *face*

Al principio me negué a su petición, pero termine aceptando porque no tengo nada que esconder y para demostrarle que mi amor es sólo suyo. Cuando le conté esto a Rebeca, ella me dijo que eso no era normal y que Mauricio además de controlarme me está aislando. Pienso que Rebeca no conoce nuestra relación y por eso habla así, que me tiene envidia cuando debería de estar feliz por mí. La tarde que le conté sentí que mi corazón se aceleraba y a gritos le dije todo lo que pienso de ella, me levanté de la jardinera donde estábamos, me dirigí al salón y no le he vuelto a hablar

Ahora estoy un poco arrepentida, la semana siguiente es mi cumpleaños y estoy organizando una fiesta con todos mis amigos para celebrarla, me gustaría que Rebeca estuviera ahí, pero tengo que elegir entre mis amigos y Mauricio. Mauricio me propuso cancelar la fiesta y cenar juntos, solos, él dice que mis amigos no lo quieren y prefiere no convivir con ellos y quizá tenga razón, para muestra la actitud de Rebeca. Después de todo Mauricio es mi novio y cenar solos es el plan perfecto.

Últimamente estamos más unidos que nunca, él se escapa de su escuela una hora antes y me encuentra en la entrada del Colegio de Bachilleres, la primera semana me acompañó a mis clases de música, burlamos los filtros del vigilante. Esta semana, ya no quiso hacerlo, me dice que se aburre. Me propuso destinar el tiempo de mis clases para vernos, he faltado lunes y martes, pero aún no me decido a dejarlas. Me gustan mucho, pero no cuentan para mis calificaciones, mis padres y hermanas ni siquiera tendrían que darse cuenta-. ¿Algún sacrificio debo hacer, cierto?

Siempre que Mauricio me pide cosas como estas, primero me molesto, luego mientras expone sus razones y menciona el amor que nos une, los músculos se me tensan, mi corazón se acelera, siento el estómago como cuando uno se sube a la montaña rusa. Pienso en que debo ceder en algunas cosas para estar bien con él, en que quizá si lo descuido o no está contento me dejará de amar y en que ese tipo de cosas nos sirven para hacer nuestros lazos más fuertes, para confiar el uno en el otro y estar más unidos que nunca y siempre termino aceptando sus peticiones.

Esta vez es distinto, estoy entre la espada y la pared entre el amor que le tengo a Mauricio y el que tengo por la música ¿Qué tal que acepto y cada día me va pidiendo cosas más difíciles de cumplir? - como dice Rebeca- ¿Qué tal que dejo la música y lo nuestro se acaba de todos modos? No sé qué hacer, ayúdame.

Anexo 3: Instrumentos

Preprueba

Instrucciones: La siguiente evaluación tiene únicamente fines diagnósticos, no se asignará una calificación. Responde únicamente con base en lo que conoces en el momento en el que la realices, no consultes ningún material y/o fuente de información.

Datos de identificación:

Nombre completo:

Correo electrónico:

Sección I: Lee atentamente y contesta las siguientes preguntas

1.- Son aquellas destrezas que permiten al individuo adquirir las aptitudes necesarias para su desarrollo personal y para enfrentar en forma efectiva los retos de la vida cotidiana.

- a) Habilidades interpersonales y comunicativas
- b) Habilidades de toma de decisiones y pensamiento crítico
- c) Habilidades para la Vida
- d) Habilidades de afrontamiento y manejo de sí mismo

2.- Se refiere al conocimiento de los propios pensamientos, reacciones, sentimientos, gustos, disgustos, límites, puntos fuertes y susceptibles de mejora.

- a) Identidad
- b) Autoconocimiento
- c) Autoconcepto
- d) Autoestima

3.- Es la capacidad de reconocer las emociones, conocer como influyen en el comportamiento y poder canalizarlas.

- a) Identificación de emociones
- b) Gestión de emociones

c) Canalización de emociones

d) Manejo de emociones

4.- Son reacciones a las informaciones que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad de la reacción está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre como la información recibida va a afectar nuestro bienestar.

a) Emociones

b) Sentimientos

c) Emociones y sentimientos

d) Valoración emocional

5.- Las emociones son positivas o negativas o constructivas y negativas por:

a) Valencia y función

b) Función

c) Básicas, secundarias y terciarias

d) Valencia

6.- Se refiere a la capacidad de identificar y evaluar los cursos de acción adecuados cuando se presenta un problema y/o conflicto con base en los elementos y factores presentes en la situación, teniendo en cuenta necesidades, criterios y estudiando cuidadosamente ventajas, desventajas y consecuencias de cada alternativa.

a) Solución de problemas y conflictos

b) Toma de decisiones

c) Análisis de problemas y toma de decisiones

d) Pensamiento crítico y creativo

7.- A continuación, se presentan las etapas del modelo Keelin, Schoemaker y Spetzler, ordénalas según las secuencias que deberían seguir: 1.- Establecer prioridades y valores 2.- Delimitar el panorama 3.- Emplear el pensamiento crítico para discernir 4.- Identificar alternativas y consecuencias 5.- Pasar de la decisión a la acción 6.- Búsqueda de información relevante.

Sección II: Análisis de casos

Instrucciones: Lee los siguientes casos y analiza la situación y los factores que intervienen. Contesta las preguntas planteadas.

El caso de Mauricio y Mariana. A las 23:45 del domingo Mauricio le envió un mensaje a Mariana y aunque aparecía como leído Mariana no le contestó. Envío un mensaje más a las 00:30 y otro más tarde y otro más y otro más. Estos últimos mensajes aparecían como no recibidos. Mauricio no podía dejar de pensar porque Mariana no le había contestado ese primer mensaje ¿Estaba enojada? ¿Qué tal que ya no la quería? ¿Y si estaba con otro? Casi no pudo dormir y mucho menos estudiar para el examen.

Mientras tanto, Mariana se quedó dormida y su celular se descargó, por la mañana su alarma no sonó y despertó tardísimo, salió corriendo a la escuela olvidando el celular (Adaptado de las lecciones de Autoconocimiento del Programa Construye-T)

- 1.- Identifica la emoción que sintió Mauricio, su función, tipo y elementos
- 2.- Sugiere una estrategia de manejo emocional

El caso de Gris. Mi querido público, muchas gracias, -comenzó Gris-. Ante todo, quiero aclarar que no soy una gran actriz como acaba de afirmar mi querido presentador. Claro que me gustaría serlo y dar a todos ustedes algunos momentos de alegría pues me gusta mucho la comedia. Pero creo que el arte es algo muy difícil y francamente me aterro y tiemblo con la simple idea de estar frente a una cámara, con los reflectores encima y con la mirada de los directores y mis compañeros -grandes actores- como si me fueran a fusilar, supongo que esa sería mi sensación.

Ella es Gris, Griselda para sus padres, su sueño es ser actriz. Gris se para frente al espejo todos los días a dar unas palabras imaginando que le dan algún pequeño premio por alguna obra de teatro o por algún pequeño papel en una película. Imagina los aplausos, los reflectores de un pequeño auditorio y así sueña con ser actriz. No deja de pensar en su sueño, de imaginar que se para frente a las cámaras y hace reír a mucha gente.

Sus amigos piensan que Gris tiene todo para ser una gran actriz, tiene una voz que atrapa, les mantiene atentos y riendo cada que les cuenta sus aventuras, su manera de exponer en clase hace que el tema más aburrido se torne

interesante.

Hace unas semanas se anunció un evento cultural en la escuela de Gris, el cual incluye un concurso de monólogos y el ganador obtendrá una beca para un curso de actuación el verano siguiente. Gris se entusiasmó mucho con la noticia, pero enseguida su felicidad se nublo, no está segura de participar pues teme que los reflectores, las miradas, el público la paralice y acabe haciendo el ridículo.

- 1.- ¿Qué problemas tiene que resolver Gris?
- 2.- ¿Qué alternativas de solución identificas?
- 3.- ¿Cuál elegirías y por qué?
- 4.- ¿Qué habilidades le convendría desarrollar y/o fortalecer a Gris? ¿Cómo les sugieres aplicarlas?

Posprueba

Instrucciones: Lee atentamente las preguntas y selecciona la opción que consideres correcta.

Datos de identificación:

Nombre completo:

Correo electrónico:

1.- Son aquellas destrezas que permiten al individuo adquirir las aptitudes necesarias para su desarrollo personal y para enfrentar en forma efectiva los retos de la vida cotidiana.

- a) Habilidades interpersonales y comunicativas
- b) Habilidades de toma de decisiones y pensamiento crítico
- c) Habilidades para la Vida
- d) Habilidades de afrontamiento y manejo de sí mismo

2.- Se refiere al conocimiento de los propios pensamientos, reacciones, sentimientos, gustos, disgustos, límites, puntos fuertes y susceptibles de mejora.

- a) Identidad
- b) Autoestima

c) Autoconocimiento

d) Autoconcepto

3.- Es la capacidad de reconocer las emociones, conocer como influyen en el comportamiento y poder canalizarlas.

a) Identificación de emociones

b) Gestión de emociones

c) Canalización de emociones

d) Manejo de emociones

4.- Son reacciones a las informaciones que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad de la reacción está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre como la información recibida va a afectar nuestro bienestar.

a) Emociones

b) Emociones positivas

c) Emociones constructivas

d) Función evolutiva

5.- Las emociones son positivas o negativas o constructivas y negativas por:

a) Valencia y función

b) Función

c) Básicas, secundarias y terciarias

d) Valencia

6.- Se refiere a la capacidad de identificar y evaluar los cursos de acción adecuados cuando se presenta un problema y/o conflicto con base en los elementos y factores presentes en la situación, teniendo en cuenta necesidades, criterios y estudiando cuidadosamente ventajas, desventajas y consecuencias de cada alternativa.

a) Solución de problemas y conflictos

b) Toma de decisiones

c) Análisis de problemas y toma de decisiones

d) Pensamiento crítico y creativo

7.- A continuación, se presentan las etapas del modelo Keelin, Schoemaker y Spetzler, ordénalas según las secuencias que deberían seguir: 1.- Establecer prioridades y valores 2.- Delimitar el panorama 3.- Emplear el pensamiento crítico para discernir 4.- Identificar alternativas y consecuencias 5.- Pasar de la decisión a la acción 6.- Búsqueda de información relevante.

Sección II: Análisis de casos

Instrucciones: Lee los siguientes casos y analiza la situación y los factores que intervienen. Contesta las preguntas planteadas.

Mi nombre es Violeta, soy una joven de 15 años, tengo dos hermanas -una de 22 y otra de 28 años- actualmente curso el primer semestre de bachillerato, en el Colegio de Bachilleres plantel 3, como todas las personas tengo metas y sueños, mi meta más próxima es terminar la preparatoria con buenas calificaciones, después ingresar a la Facultad de Música de la UNAM. Para lograrlo necesito tener dominio del instrumento que deseo tocar y tener conocimientos previos de música, mi sueño es tocar en una orquesta. Actualmente estoy aprendiendo a tocar el violín en las clases del área paraescolar del Colegio de Bachilleres, mi profesor dice que tengo talento. Las horas más felices de mi día transcurren de 1 a 3 de la tarde, mi alma vibra con las cuerdas del violín.

Para lograrlo tengo todo el apoyo de mi familia y yo diría que, hasta su influencia, mi mayor hermana también toca el violín, en una época siempre la acompañaba a sus clases y conciertos. En mis mejores recuerdos de infancia siempre está mi papá tocando la guitarra. A mí siempre me han gustado las artes, ir a museos, ver otras obras de teatro, pinturas, he incluso he ido a conciertos de orquestas filarmónicas, pero la que me llama la atención es la música.

En cuanto mi personalidad, yo opino que soy honesta, obediente, creativa, aunque creo que esos son valores. Mi familia me ha dicho que tengo una mente muy abierta y soy muy creativa. Mis amigos y compañeros piensan que soy buena onda, divertida y a veces un poco enojona. En todo caso pienso que a lo largo de mi vida iré adquiriendo conocimientos que me permitan superar los obstáculos que se me presenten y que me permitan convertirme en

una persona preparada en el ámbito académico y profesional; pienso que soy una persona muy determinada, responsable, inteligente, dedicada, paciente y con entusiasmo por los estudios, trabajo muy duro para mejorar a diario. En el aspecto económico y afectivo cuento con el apoyo incondicional de mi familia. quienes, hasta ahora, me han brindado la ayuda para poder lograr mis metas.

Creo que soy feliz, tengo todo lo que puedo desear, una familia que me quiere y apoya -aunque de vez en cuando tengamos conflictos, el cariño que nos tenemos no desaparece por ellos- amigos con los que puedo ir de fiesta, reír, platicar de tonterías, pero también les tengo toda la confianza y puedo hablar con ellos de cosas serias, puedo contar con ellos en mis alegrías y mis penas. En el bachiller me va bien, no tengo excelentes calificaciones en todas las materias, sin embargo, soy una estudiante regular y dedicada, tengo mis puntos débiles, pero siempre me esfuerzo. Mi felicidad se completó cuando llegó a mi vida Mauricio, mi novio.

Conocí a Mauricio a través de un grupo de WhatsApp de amistades comunes, llevamos dos meses juntos. Al principio sólo nos veíamos los fines de semana ya que estudiamos en distintas escuelas, pero manteníamos comunicación todos los días a todas horas, por medio de WhatsApp y redes sociales. Mauricio me manda mensajes muy lindos siempre está pendiente de dónde estoy, con quién, qué hago. Se preocupa por mi seguridad. Rebeca, mi amiga, piensa que eso no está bien, que reportarle a Mauricio todos mis movimientos durante el día no es lindo, es controlador. Yo no le hago mucho caso, Rebeca nunca ha tenido novio, ¿Qué va a saber ella? Además, es probable que este un poco celosa porque el tiempo que pasaba con ella ahora se lo destino a Mauricio. La otra tarde discutí con ella, le conté que estaba con Mauricio en el parque y él me pidió mi celular para subir una foto de nosotros a instagram. Cuando Mauricio tenía el móvil me llegó un mensaje de Gastón, un chico del salón, en ese instante Mauricio comenzó a interrogarme:

- ¿Quién es Gastón? ¿Por qué te escribe con tanta confianza?
- Es un amigo y estamos haciendo un trabajo juntos, me cae muy bien y lo conozco desde la secundaria.
- No me gusta nada, esa amistad, pienso que quiere algo contigo. Estoy seguro de que algo me escondes.
- Te juro que no es así y sí así fuera no tienes de que preocuparte yo sólo te amo a ti y sólo tengo ojos para ti.

- Si no tienes nada que esconder pásame la contraseña de tu face

Al principio me negué a su petición, pero termine aceptando porque no tengo nada que esconder y para demostrarle que mi amor es sólo suyo. Cuando le conté esto a Rebeca, ella me dijo que eso no era normal y que Mauricio además de controlarme me está aislando. Pienso que Rebeca no conoce nuestra relación y por eso habla así, que me tiene envidia cuando debería de estar feliz por mí. La tarde que le conté sentí que mi corazón se aceleraba y a gritos le dije todo lo que pienso de ella, me levanté de la jardinera donde estábamos, me dirigí al salón y no le he vuelto a hablar

Ahora estoy un poco arrepentida, la semana siguiente es mi cumpleaños y estoy organizando una fiesta con todos mis amigos para celebrarla, me gustaría que Rebeca estuviera ahí, pero tengo que elegir entre mis amigos y Mauricio. Mauricio me propuso cancelar la fiesta y cenar juntos, solos, él dice que mis amigos no lo quieren y prefiere no convivir con ellos y quizá tenga razón, para muestra la actitud de Rebeca. Después de todo Mauricio es mi novio y cenar solos es el plan perfecto.

Últimamente estamos más unidos que nunca, él se escapa de su escuela una hora antes y me encuentra en la entrada del Colegio de Bachilleres, la primera semana me acompañó a mis clases de música, burlamos los filtros del vigilante. Esta semana, ya no quiso hacerlo, me dice que se aburre. Me propuso destinar el tiempo de mis clases para vernos, he faltado lunes y martes, pero aún no me decido a dejarlas. Me gustan mucho, pero no cuentan para mis calificaciones, mis padres y hermanas ni siquiera tendrían que darse cuenta-. ¿Algún sacrificio debo hacer, cierto?

Siempre que Mauricio me pide cosas como estas, primero me molesto, luego mientras expone sus razones y menciona el amor que nos une, los músculos se me tensan, mi corazón se acelera, siento el estómago como cuando uno se sube a la montaña rusa. Pienso en que debo ceder en algunas cosas para estar bien con él, en que quizá si lo descuido o no está contento me dejará de amar y en que ese tipo de cosas nos sirven para hacer nuestros lazos más fuertes, para confiar el uno en el otro y estar más unidos que nunca y siempre termino aceptando sus peticiones.

Esta vez es distinto, estoy entre la espada y la pared entre el amor que le tengo a Mauricio y el que tengo por la

música ¿Qué tal que acepto y cada día me va pidiendo cosas más difíciles de cumplir? - como dice Rebeca- ¿Qué tal que dejo la música y lo nuestro se acaba de todos modos? No sé qué hacer, ayúdame.

- 1.- Identifica la emoción que sintió Violeta, su función, tipo y elementos
- 2.- Sugiere una estrategia de manejo emocional
- 4.- ¿Qué problemas tiene que resolver Violeta?
- 5.- ¿Qué alternativas de solución identificas?
- 6.- ¿Cuál elegirías y por qué?
- 7.- ¿Qué habilidades le convendría desarrollar y/o fortalecer a Violeta? ¿Cómo les sugieres aplicarlas

Cuestionario inicial: Creencias, experiencias, conocimientos y actitudes sobre la Orientación y las Habilidades para la Vida.

Instrucciones: El siguiente cuestionario tiene por objetivo explorar tus experiencias, creencias, actitudes y conocimientos previos en torno a la orientación y a las Habilidades para la Vida. Procura ser totalmente sincero (a) en tus respuestas, contesta de acuerdo con lo que pienses, sientes, crees en este momento. No realices búsquedas y/o consultes algún material para contestar, no hay respuestas correctas o incorrectas.

Tus respuestas son anónimas, gracias por tu participación.

Sección I: Experiencias con la Orientación

- 1.- ¿Has tenido alguna clase y/o utilizado algún servicio de orientación?
 - a) Si
 - b) No
- 2.- ¿En dónde?
 - a) En la escuela
 - b) En un centro comunitario
 - c) En la iniciativa privada
 - d) Otro

3.- ¿Hace cuánto tiempo?

- a) 3 años
- b) 2 años
- c) 1 año
- d) Menos de un año

4.- Acudiste por:

- a) Iniciativa o interés propio
- b) Era parte de mis clases obligatorias
- c) Mi profesor (a) me lo pidió
- d) Un familiar o amigo (a) me pidió que asistiera
- e) Otro

5.- ¿Cómo describirías tu experiencia?

- a) Muy desagradable
- b) Desagradable
- c) Ni agradable ni desagradable
- d) Agradable
- e) Muy agradable

6.- ¿Por qué?

7.- ¿Qué esperabas obtener o la persona que te recomendó ir esperaba que obtuvieras o resolvieras?

8.- ¿Qué tan frecuentemente se ajustó a tus necesidades y/o expectativas?

- a) Ninguna vez
- b) Pocas veces
- c) Algunas veces
- d) Casi siempre
- e) Siempre

Sección II: Experiencias, creencias y actitudes sobre las Habilidades para la Vida

9.- ¿Has tomado alguna clase que te ayude a desarrollar algunas de las Habilidades para la Vida (autoconocimiento, manejo de emociones, análisis de problemas y toma de decisiones)?

- a) Si
- b) No

10.- ¿Qué habilidades trabajaste?

- a) Autoconocimiento
- b) Manejo de emociones
- c) Análisis de problemas
- d) Toma de decisiones

11.- ¿Hace cuánto tiempo?

- a) 3 años
- b) 2 años
- c) 1 año
- d) Menos de un año

12.- Acudiste por:

- a) Iniciativa o interés propio
- b) Era parte de mis clases obligatorias
- c) Mi profesor (a) me lo pidió
- d) Un familiar o amigo (a) me pidió que asistiera
- e) Otro

13.- ¿Cómo describirías tu experiencia?

- a) Muy desagradable
- b) Desagradable
- c) Ni agradable ni desagradable

- d) Agradable
- e) Muy agradable

14.- ¿Por qué?

15.- ¿Qué tan frecuentemente se ajustó a tus necesidades y/o expectativas?

- a) Ninguna vez
- b) Pocas veces
- c) Algunas veces
- d) Casi siempre
- e) Siempre

16.- ¿Qué tan frecuentemente lo aprendido te resultó útil para resolver situaciones cotidianas?

- a) Ninguna vez
- b) Pocas veces
- c) Algunas veces
- d) Casi siempre
- e) Siempre

17.- ¿Por qué?

Para contestar las siguientes preguntas, considera tu experiencia en el servicio y/o curso de orientación o bien en el curso o taller donde trabajaste algunas Habilidades para la Vida. Asigna un número de 1 al 5 de considerando que uno equivale a nunca y 5 a siempre.

18.- ¿Qué tan frecuentemente asististe a tu curso, taller o servicio?

19.- ¿Por qué?

20.- ¿Qué tan frecuentemente participaste?

21.- ¿Qué piensas de la orientación y de los cursos donde has trabajado con alguna Habilidad para la Vida?

22.- ¿Consideras necesario y útil trabajar en el desarrollo de Habilidades para la Vida en el espacio escolar?

Sección III: Conocimientos previos sobre las Habilidades para la Vida

Instrucciones: Define con tus propias palabras los siguientes términos

- 23.- Autoconocimiento
- 24.- Manejo de emociones
- 25.- Análisis de problemas
- 26.- Toma de decisiones

Cuestionario inicial: Creencias, experiencias, conocimientos y actitudes sobre la Orientación y las Habilidades para la Vida.

Instrucciones: Contesta cada una de las siguientes preguntas con base en tu experiencia en el curso de Orientación I. Contesta con sinceridad, tus respuestas son anónimas. Gracias por tu participación.

Sección I: Experiencias, creencias y actitudes sobre las Habilidades para la Vida

- 1.- ¿Qué esperabas obtener y/o resolver en el curso de Orientación I?
- 2.- ¿Cómo describirías tu experiencia
 - a) Muy desagradable
 - b) Desagradable
 - c) Ni agradable ni desagradable
 - d) Agradable
 - e) Muy agradable
- 3.- ¿Por qué?
- 4.- ¿Qué tan frecuentemente se ajustó a tus necesidades y/o expectativas?
 - a) Ninguna vez
 - b) Pocas veces
 - c) Algunas veces
 - d) Casi siempre

e) Siempre

5- ¿Qué tan frecuentemente lo aprendido te resultó útil para resolver situaciones cotidianas?

a) Ninguna vez

b) Pocas veces

c) Algunas veces

d) Casi siempre

e) Siempre

6.- ¿Por qué?

Para contestar las siguientes preguntas, considera tu experiencia en el curso de Orientación I . Asigna un número de 1 al 5 de considerando que uno equivale a nunca y 5 a siempre.

7.- ¿Qué tan frecuentemente asististe a tu curso de Orientación I?

8.- ¿Por qué?

9.- ¿Qué tan frecuentemente participaste?

10.- Con base en tu experiencia en el curso de Orientación I ¿Qué piensas de la orientación y de las Habilidades para la Vida (¿autoconocimiento, manejo de emociones, análisis de problemas y toma de decisiones)?

11.- ¿Se han modificado tus creencias y actitudes en torno a la orientación y las Habilidades para la Vida a partir de este curso?

a) Si

b) No

12.- El cambio fue

a) Favorable

b) Desfavorable

c) No hubo cambio

13.- ¿Por qué?

14.- ¿Consideras necesario y útil trabajar en el desarrollo de Habilidades para la Vida en el espacio escolar?

Sección III: Conocimientos previos sobre las Habilidades para la Vida

Instrucciones: Define con tus propias palabras los siguientes términos

15.- Autoconocimiento

16.- Manejo de emociones

17.- Análisis de problemas y toma de decisiones

Anexo 4: Instrumentos de evaluación auténtica

Rubrica: organizador gráfico (mapa conceptual y/o mental)				
Criterio	Niveles			
	Excelente 70	Bueno 60	Suficiente 50	Insuficiente 0
Conceptual (70 puntos)	Establece de manera sintetizada las ideas centrales del texto y las relaciones existentes entre sus contenidos.	Muestra los puntos centrales del contenido de forma sintetizada, establece relaciones poco claras entre los contenidos.	Indica parcialmente los conceptos elementales del contenido, sin establecer y/o hacer especificas las relaciones entre ellas.	El mapa conceptual no plantea los conceptos básicos, no recupera el contenido del texto.
	20	15	10	0
Procedimental (20 puntos)	Presenta el concepto principal, agrupa los conceptos y los jerarquiza de lo general a lo específico. Cumple con los siguientes elementos: titulo, contenidos, líneas y formas, tamaño y tipo de letra adecuados y visibles.	Presenta el concepto principal, agrupa los conceptos y los jerarquiza de lo general a lo específico: no utiliza apropiadamente las palabras enlace y preposiciones. Cumple con cuatro elementos requeridos	Presenta el concepto principal, pero no agrupa los conceptos ni los jerarquiza de lo general a lo específico: no utiliza apropiadamente las palabras enlace y preposiciones. Cumple con tres o dos elementos requeridos	No cumple con los elementos requeridos. Presenta los conceptos, pero no identifica el concepto principal, no agrupa los conceptos ni los jerarquiza de lo general a lo específico: no utiliza apropiadamente las palabras enlace y preposiciones
	10	8	6	0
Comunicativo	La redacción no	La redacción	La redacción	La redacción

(15 puntos)	presenta errores de ortografía y/o sintaxis. Utiliza adecuadamente los signos de puntuación, interrogación y exclamación requeridos por el texto en la mayoría de las ocasiones.	presenta de dos a tres errores de ortografía y/o sintaxis. Utiliza adecuadamente los signos de puntuación, interrogación y exclamación requeridos por el texto en algunas ocasiones.	presenta de siete a ocho errores de ortografía y/o sintaxis. Utiliza adecuadamente los signos de puntuación, interrogación y exclamación requeridos por el texto en muy pocas ocasiones.	presenta de nueve a diez errores de ortografía y/o sintaxis. No utiliza adecuadamente los signos de puntuación, interrogación y exclamación requeridos por el texto
--------------------	--	--	--	---

Lista de cotejo: mapa de identidad

Indicadores	Si	No
Identifica creencias		
Identifica intereses		
Identifica valores		
Identifica fortalezas/cualidades		
Metas		
Experiencias		

Rubrica: Análisis del caso de Amaranta

Criterio	Niveles de desempeño			
	Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente
	40	38	30	0
Conceptual	Identifica Cualidades y fortalezas de amaranta. Menciona los factores de la identidad con base en la información del caso. Identifica las áreas a fortalecer.	No identifica alguno de los elementos presentes en el caso (fortalezas, factores de la identidad).	No identifica dos de los elementos presentes en el caso (fortalezas, factores de la identidad) o les identifica parcialmente.	No identifica los elementos presentes en el caso
Procedimental	Presenta una idea principal en el análisis del caso. Las ideas expuestas apoyan, explican o proveen de más información	Presenta una idea principal. Las ideas expuestas explican de manera parcial, la información de la idea	No expone claramente la idea principal, Las ideas que la apoyan no son claras por lo que no proveen información de	No presenta una idea principal. No hay evidencia de que exista una secuencia de análisis organizada y argumentada.

	a la idea principal.	principal.	la idea principal.	
	40	38	30	0
Pensamiento crítico.	Identifica el problema de la protagonista. Sugiere rutas de acción para fortalecer las áreas que identifico y/o solucionar el problema, con base en el contenido conceptual y el contexto presentado en el caso. Se aprecia una reflexión de lo aprendido, de manera que se alinea a las competencias de pensamiento crítico y toma de decisiones	Identifica el problema de la protagonista. Sugiere rutas de acción para fortalecer las áreas que identifico y/o solucionar el problema, con base en el contenido conceptual y el contexto presentado en el caso. Se aprecia en la reflexión, la competencia de pensamiento crítico y/o toma de decisiones.	Identifica el problema de la protagonista. Sugiere rutas de acción para fortalecer las áreas que identifico y/o solucionar el problema, pero estas no atienden al contenido conceptual revisado y/o a la información presentada en el caso. En la reflexión, refleja dificultades para desarrollar el pensamiento crítico y la toma de decisiones	No identifica el problema de la protagonista. No sugiere rutas de acción para fortalecer las áreas que identifico y/o solucionar el problema. No se aprecia reflexión de lo aprendido.
	10	8	6	0
Comunicación	La redacción de las ideas es clara, lógica y secuenciada, sin faltas de ortografía y/o sintaxis.	La redacción de las ideas es clara, pero presenta dos errores de ortografía y/o sintaxis.	La redacción no contiene una secuencia lógica, salta de una idea a otra, además presenta tres o más errores de ortografía y/o sintaxis.	La redacción es confusa, no hay lógica en las ideas y presenta múltiples errores de ortografía y/o sintaxis.

Rubrica: reflexión autoconocimiento				
Criterio	Niveles de desempeño			
Conceptual	Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente
	40	38	30	0
	Identifica: Sus aprendizajes sobre el autoconocimiento . Los aspectos que le resultaron interesantes.	Identifica sus aprendizajes, menciona vagamente y/o sin argumentos los aspectos difíciles,	Identifica sus aprendizajes, no identifica los aspectos interesantes, difíciles, complejos y/o	No identifica ninguno de los elementos.

	Los aspectos que le resultaron difíciles, complejos y/o confusos.	complejos, confusos y/o interesantes.	confusos del tema.	
Procedimental	10	8	6	0
1	Reflexiona de manera coherente atendiendo a las instrucciones.	Su reflexión es coherente y oportuna, pero agrega aspectos que no están directamente relacionados con el tema.	Su reflexión se centra en aspectos generales del tema, pero no se apega las instrucciones	Su reflexión no se apega las instrucciones, agrega aspectos que no están relacionados con el tema
Pensamiento crítico	40	38	30	0
	Identifica los factores de la identidad que sobre los que pudo reflexionar. Identifica los beneficios que aportaría el desarrollo del autoconocimiento en su vida. Sus opiniones tienen un sustento teórico y son articuladas a partir del tema tratado en clase, además, reflejan un trabajo de reflexión personal y novedoso.	Identifica los factores de la identidad que sobre los que pudo reflexionar o los beneficios que aportaría el desarrollo del autoconocimiento o en su vida. Sus opiniones tienen un sustento teórico sobre el tema tratado en clase, pero no reflejan una reflexión individual	Omite los factores de la identidad que sobre los que pudo reflexionar o los beneficios que aportaría el desarrollo del autoconocimiento o en su vida. Sus opiniones no tienen sustento teórico sobre el tema tratado en clase, pero reflejan una reflexión personal sobre el tema.	Omite los factores de la identidad que sobre los que pudo reflexionar o los beneficios que aportaría el desarrollo del autoconocimiento o en su vida. Sus aportaciones son referentes al tema, pero no son sustentadas teóricamente ni muestran un ejercicio de reflexión.
Comunicativo	10	8	6	0
	La redacción no presenta errores de ortografía y/o sintaxis. Utiliza adecuadamente los signos de puntuación, interrogación y exclamación requeridos por el texto en la mayoría de las ocasiones.	La redacción presenta de dos a tres errores de ortografía y/o sintaxis. Utiliza adecuadamente los signos de puntuación, interrogación y exclamación requeridos por el texto en algunas ocasiones.	La redacción presenta de siete a ocho errores de ortografía y/o sintaxis. Utiliza adecuadamente los signos de puntuación, interrogación y exclamación requeridos por el texto en muy pocas ocasiones.	La redacción presenta de nueve a diez errores de ortografía y/o sintaxis. No utiliza adecuadamente los signos de puntuación, interrogación y exclamación requeridos por el texto

Rubrica cuestionario				
Criterio	Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente
Contenido	45 Todas las respuestas están relacionadas con los contenidos estudiados. El cuestionario permite revisar los conceptos e ideas considerados importantes y conectarlos.	40 El 80% de las respuestas están relacionadas con los contenidos estudiados. El cuestionario permite revisar los conceptos e ideas considerados importantes y conectarlos.	30 La mitad de las respuestas están relacionadas con los contenidos estudiados. El cuestionario permite revisar los conceptos e ideas considerados importantes y conectarlos.	0 La mayoría de las preguntas no están relacionadas con los contenidos. El cuestionario no permite recuperar los conceptos e ideas básicas.
Respuestas	45 En todas las respuestas, se recuperan las ideas/conceptos centrales sobre los que cuestiona la pregunta.	40 En el 80% de las respuestas recuperan las ideas/conceptos centrales sobre los que cuestiona la pregunta.	30 En la mitad de las preguntas las respuestas recuperan las ideas/conceptos centrales sobre los que cuestiona la pregunta.	0 Las respuestas proporcionadas no tienen como base las ideas/conceptos centrales sobre los que cuestiona la pregunta.
Comunicativo	10 Todas las respuestas están enunciadas de forma coherente y clara, con buena ortografía y sintaxis.	8 El 80% de las respuestas están enunciadas de forma coherente y clara, con buena ortografía y sintaxis.	6 En la mitad de las respuestas están enunciadas de forma coherente y clara, con buena ortografía y sintaxis.	0 En menos de la mitad de las respuestas están enunciadas de forma coherente y clara, con buena ortografía y sintaxis.

Rubrica: Análisis del caso de Aureliano				
Criterio	Niveles de desempeño			
	Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente
	40	38	30	0
Conceptual	Identifica: 1.- Emoción 2.- Tipo 3.- Función Describe los componentes de la emoción.	Identifica: 1.- Emoción 2.- Tipo 3.- Función Menciona los componentes, pero no los describe.	Omite la identificación de dos o más elementos.	No identifica los elementos presentes en el caso
Procedimental	10 Presenta una idea principal en el análisis del	8 Presenta una idea principal. Las ideas	6 No expone claramente la idea principal,	0 No presenta una idea principal. No hay evidencia de

	caso. Las ideas expuestas apoyan, explican o proveen de más información a la idea principal.	expuestas explican de manera parcial, la información de la idea principal.	Las ideas que la apoyan no son claras por lo que no proveen información de la idea principal.	que exista una secuencia de análisis organizada y argumentada.
	40	38	30	0
Pensamiento crítico.	Identifica la emoción del protagonista. Sugiere estrategias de manejo emocional son base en el contenido conceptual atendiendo a la información y al contexto descrito en el caso. Se aprecia una reflexión de lo aprendido, de manera que se alinea a las competencias de pensamiento crítico y toma de decisiones	Identifica la emoción del protagonista. Sugiere estrategias de manejo emocional son base en el contenido conceptual atendiendo a la información y al contexto descrito en el caso. Se aprecia en la reflexión, la competencia de pensamiento crítico y/o toma de decisiones.	Identifica la emoción del protagonista. Sugiere estrategias de manejo emocional, pero estas no atienden al contenido conceptual revisado y/o a la información presentada en el caso. En la reflexión, refleja dificultades para desarrollar el pensamiento crítico y la toma de decisiones	No identifica la emoción del protagonista. Sugiere estrategias de manejo emocional, pero estas no atienden al contenido conceptual revisado y/o a la información presentada en el caso.
	10	8	6	0
Comunicación	La redacción de las ideas es clara, lógica y secuenciada, sin faltas de ortografía y/o sintaxis.	La redacción de las ideas es clara, pero presenta dos errores de ortografía y/o sintaxis.	La redacción no contiene una secuencia lógica, salta de una idea a otra, además presenta tres o más errores de ortografía y/o sintaxis.	La redacción es confusa, no hay lógica en las ideas y presenta múltiples errores de ortografía y/o sintaxis.

Lista de cotejo: Estrategia de reestructuración cognitiva (análisis conductual multimodal)

	Criterio	Si	No
1	Identifica una emoción negativa que estaba cumpliendo una función destructiva que haya experimentado		
	Identifica componente neurofisiológico		
2	Identifica estrategia de manejo emocional.		
3	Identifica componente conductual		
4	Identifica estrategia de manejo emocional.		
5	Identifica componente cognitivo		
6	Identifica distorsión cognitiva		
7	Sugiere un punto de vista distinto desde donde pensar en la situación/acción que provoco la emoción.		

Rubrica: Análisis del caso de Remedios				
Criterio	Niveles de desempeño			
	Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente
	40	38	30	0
Conceptual	Muestra que conoce cada una de las fases del modelo y sus objetivos.	Muestra que conoce parcialmente la mayoría de las fases del modelo y sus objetivos.	Muestra que conoce superficialmente las fases del modelo y sus objetivos	No da muestra que conoce cada una de las fases del modelo y sus objetivos.
	10	8	6	0
Procedimental	Implementa todas las fases del modelo de análisis de problemas y toma de decisiones al caso, considerando la información proporcionada en el caso para delimitar el problema e identificar prioridades y valores.	Implementa la mayoría de las fases del modelo de análisis de problemas y toma de decisiones al caso, considerando la información proporcionada en el caso para delimitar el problema e identificar prioridades y valores.	Implementa la mayoría de las fases del modelo de análisis de problemas y toma de decisiones al caso. Considera parcialmente la información proporcionada en el caso para delimitar el problema e identificar prioridades y valores.	Omite dos o más fases del del modelo de análisis de problemas y toma de decisiones al caso. No considera la información proporcionada en el caso para delimitar el problema e identificar prioridades y valores.
	40	38	30	0
Pensamiento crítico.	Genera un buen conjunto de alternativas factibles y creativas para enfrentar el	Genera al menos dos alternativas factibles para enfrentar el problema de la protagonista.	Genera al menos dos alternativas factibles para enfrentar el problema de la protagonista.	No genera alternativas suficientes y/o factibles para resolver el problema de la

	problema de la protagonista. Emplea el pensamiento crítico para discernir entre las alternativas, integrando las fases anteriores del modelo.	Emplea el pensamiento crítico para discernir entre las alternativas, integrando la mayoría de las fases anteriores del modelo	Emplea el pensamiento crítico para discernir entre las alternativas, integrando la algunas de las fases anteriores del modelo	protagonista. No emplea el pensamiento crítico para discernir entre las alternativas, ni integra la algunas de las fases anteriores del modelo
	10	8	6	0
Comunicación	La redacción de las ideas es clara, lógica y secuenciada, sin faltas de ortografía y/o sintaxis.	La redacción de las ideas es clara, pero presenta dos errores de ortografía y/o sintaxis.	La redacción no contiene una secuencia lógica, salta de una idea a otra, además presenta tres o más errores de ortografía y/o sintaxis.	La redacción es confusa, no hay lógica en las ideas y presenta múltiples errores de ortografía y/o sintaxis.

Lista de Cotejo: Aplicación del modelo de análisis de problemas y toma de decisiones		
Criterio	Si	No
Delimita el panorama		
Identifica sus prioridades y valores		
Identifica alternativas y consecuencias		
Reúne información suficiente de fuentes confiables		
Emplea el pensamiento crítico para discernir		
De la decisión a la acción		

Rubrica: Análisis de los casos integradores				
Criterio	Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente
	30	28	25	0
Conceptual	Integra un marco teórico-referencial sólido, basado en el contenido conceptual de las Habilidades para la Vida revisadas (autoconocimiento, manejo de emociones, análisis de problemas y toma de decisiones)	Integra un marco teórico-referencial sólido, basado en el contenido conceptual de dos de las tres Habilidades para la Vida revisadas (autoconocimiento, manejo de emociones, análisis de problemas y toma de decisiones)	Integra un marco teórico-referencial sólido, basado en el contenido conceptual sólo en una de las tres Habilidades para la Vida revisadas (autoconocimiento, manejo de emociones, análisis de problemas y toma de decisiones)	No hace evidente la conformación de marco teórico-referencial sólido, basado en el contenido conceptual sólo en una de las tres Habilidades para la Vida revisadas (autoconocimiento, manejo de emociones, análisis de problemas y toma de decisiones)
	30	28	25	0
Procedimental	Identifica el problema de la protagonista. Identifica la información en el caso y la forma en la que se relaciona con su marco teórico-referencial. Genera alternativas de solución atendiendo a la información y elementos del caso considerados.	Identifica el problema de la protagonista. Identifica la información en el caso e identifica la mayoría de sus relaciones con su marco teórico-referencial. Genera alternativas de solución atendiendo a la información y elementos del caso considerados.	Identifica el problema de la protagonista. Identifica la información en el caso y la relaciona parcialmente con su marco teórico-referencial y/o las alternativas de solución no atienden a la información y elementos del caso considerados.	No se hace evidente la identificación del problema de la protagonista. No identifica la información relevante en el caso y la forma en la que se relaciona con su marco teórico-referencial. No genera alternativas de solución atendiendo a la información y elementos del caso considerados.
	30	28	25	0
Pensamiento crítico	Propone una alternativa de	Propone una alternativa de	Propone una alternativa de	Propone una alternativa de

	solución al problema de la protagonista con base en la información y contexto del caso y el contenido conceptual revisado. Se aprecia una reflexión de lo aprendido, de manera que se alinea a las competencias de pensamiento crítico y toma de decisiones.	solución al problema de la protagonista con base en el contenido conceptual revisado, pero desatiende alguna de la información considerada y/o el contexto del caso. Se aprecia en la reflexión, la competencia de pensamiento crítico o toma de decisiones	solución al problema de la protagonista con base en el contenido conceptual revisado, pero parcialmente descontextualiza del caso y de la información presentada en él. En la reflexión, refleja dificultades para desarrollar el pensamiento crítico y la toma de decisiones	solución al problema de la protagonista, pero esta se encuentra descontextualizada con respecto a la información y del caso y el contenido conceptual revisado. No existe reflexión de lo aprendido
	10	8	6	0
Comunicativo	La redacción de las ideas es clara, lógica y secuenciada, sin faltas de ortografía.	La redacción de las ideas es clara, pero presenta dos errores de ortografía.	La redacción no contiene una secuencia lógica, salta de una idea a otra, además presenta tres o más errores de ortografía.	La redacción es confusa, no hay lógica en las ideas y presenta múltiples errores de ortografía.

Rúbrica informe final				
Criterio	Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente
	10	8	6	0
Introducción	Plantea el propósito del informe y su estructura, expone a grandes rasgos el proceso seguido en el análisis de caso	Plantea el propósito del informe y el proceso del análisis de caso. Omite propósito del informe.	Plantea propósito y objetivo del informe. Omite el proceso de análisis de caso	Incluye un apartado de introducción que no incluye ninguno de los siguientes elementos: Propósito Estructura Proceso del análisis de caso.
	40	38	35	0
Desarrollo	Identifica claramente el problema y los factores que intervienen. Propone un	Identifica a grandes rasgos la situación problemática y la mayoría de los factores que	Da cuenta del proceso seguido en el análisis del caso. del caso. Se distingue una	La información que presenta no da cuenta del proceso seguido. Omite presentación y/o

	marco teórico-referencial de análisis pertinente y cursos de acción coherentes con el proceso seguido.	intervienen. El marco teórico -referencial y los cursos de acción propuestos son congruentes y pertinentes para el problema y proceso de análisis seguido.	presentación, desarrollo, cierre y/o conclusiones. Omite marco teórico-referencial o cursos de acción	conclusiones. No se aprecia que se haya identificado la situación problemática del caso.
	40	38	35	0
Conclusiones	Todas las conclusiones son claras, precisas y pertinentes con base en el proceso seguido.	La mayoría de las conclusiones son claras, precisas y pertinentes con base en el proceso seguido	Algunas de las conclusiones son claras, precisas y pertinentes con base en el proceso seguido.	Presenta conclusiones mas no son congruentes, coherentes y/o basadas en el análisis del caso
	10	9	8	0
Presentación	Atiende las instrucciones referentes al formato, tipo de letra y extensión.	Atiende la mayoría las instrucciones referentes al tipo de letra y extensión.	No atiende las instrucciones referentes al tipo de letra y extensión, no obstante, el informe conserva buena presentación.	instrucciones referentes al tipo de letra y extensión. El informe no tiene una presentación uniforme y organizada.

Anexo 5: Respuestas a los reactivos abiertos de los cuestionarios inicial y final

Orientación
Reactivo: Razones de la valoración de la experiencia
No se Porque me interesaba Porque abordaron temas importantes Pues generalmente no me enseñaban nada Me gusta mucho ser parte de actividades comunitarias No recuerdo haber tenido No me llamaba la atención Pues estuvo bien La maestra era muy buena y siempre nos ayudaba Por el profesor No solo a ayudarme, ignoraban la mayoría de las preguntas, y aparte prefería evitar los No he tomado No lo creía necesario No tenía ese tipo de clase en mi escuela No he recibido

No eh asistido a alguna.
 Pues la profesora explicaba bien.
 Pues por un lado esta bien y por otro no le veo caso.

ACTITUDES		
Habilidades para la Vida		
Reactivo	Cuestionario 1	Cuestionario 2
Necesidades y expectativas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nada ▪ Ninguna ▪ Nada en especial ▪ Nada ▪ Nada ▪ Mmmmm no sé ▪ Pues solo era parte de las clases ▪ Era parte de las clases ▪ Comportarme mejor ▪ Mi actitud ▪ Mejorar mi conducta ▪ Pues portarme bien ▪ Resolver problemas de conducta ▪ Entender los problemas que puede causar lo que hice ▪ Pues controlar tus emociones ▪ Ejercicios ▪ Solo entender lo que es ayuda y tener una buena experiencia. ▪ Pues ayuda al salón en general 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprender a tomar decisiones correctas ▪ Mi autoconocimiento ▪ Aprender cosas sobre cómo manejar mis emociones y pues ver lo de la orientación sexual. ▪ Aprender a manejar mis emociones y dejar de llevarme por el momento o situaciones que se presenten y saber más sobre el amor propio ▪ Poder saber controlarme en cuanto a mis emociones. ▪ Pues lo que esperé lo aprendí, sobre la toma de decisiones, manejo de emociones y como controlarlas ▪ El manejo de las emociones ▪ Pues aprender cómo controlarme. ▪ Pues nada ▪ Aprender a manejar situaciones ▪ Obtuve y aprendí lo que esperaba ▪ Espere lo que esperaba para el curso ▪ Aprendí lo que necesitaba ▪ Realmente todo lo que me imaginé lo aprendí ▪ Pues no había tenido esta clase antes entonces me parecía interesante no tenía una perspectiva o una idea de lo que trataba así-

		<p>que todo me gusto de esta clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pues me gustó mucho y aprendí trabajar en equipo. ▪ Aprendí demasiadas cosas ▪ Aprender a manejar situaciones
--	--	---

EXPERIENCIA		
Habilidades para la Vida		
Reactivo	Cuestionario 1	Cuestionario 2
Razones de la valoración de la experiencia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Me gustaba ▪ Me gusto la clase, pero me faltó saber un poco más. ▪ Creo que me ayudo en la secundaria ya que no fue una de las mejores experiencias. ▪ No me gustaba mucho ▪ No era necesario ▪ No me interesaba ▪ No me era atractivo ▪ Pues porque a la vez quería acudir y a la vez no. ▪ No le tome importancia ▪ Me daba igual ▪ Porque me conocía más ▪ Me ayudaba mucho ▪ Aprendí a manejar mis emociones y también a saber tomar una decisión correcta. ▪ Porque me ayudo bastante ▪ Porque la maestra nos ayudaba ▪ La maestra solita faltar y no me agradaba mis compañeros. ▪ Porque hacíamos diferentes actividades 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No tuve ningún problema, me sentí bien en el curso. ▪ Mi experiencia en este curso fue muy interesante pues mientras lo cursaba me pasaban situaciones relacionadas a lo que aprendimos aquí, me ayudo muchas veces y resolver dudas que me interesaban. ▪ Las clases eran aburridas por eso no me conectaba. ▪ Las reuniones tardaban mucho y las alargaba mucho. ▪ Era una clase buena, pero siento que la maestra hablaba mucho para hacernos entender, pero en muchas ocasiones siento que era mejor poner más ejemplos o videos que hablar. ▪ Aprendí más de lo que esperaba ▪ Estuvo bien aprender sobre las emociones, solo que a veces siento que explica con un poquito de cansancio, pero no importa, así está bien.

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque me gusta saber sobre las emociones y cosas psicológicas. ▪ Aprendí muchas cosas buenas ▪ Estuvo bien aprender sobre las emociones. ▪ La maestra explicaba a detalle los temas y me ayuda mucho. ▪ Porque la maestra nos explica los temas ▪ Me gusto la forma se explicar. ▪ Pues la profesora siempre fue tranquila con todos. ▪ Pues eran divertidas las actividades ▪ Porque la maestra nos explicaba cómo eran las etapas e incluso los casos ▪ Pues hay buena comunicación, y nos enseñaba a manejar situaciones por medio de lo aprendido. ▪ Porque los casos estaban muy interesantes.
--	--	--

CREENCIAS		
Habilidades para la Vida		
Reactivo	Cuestionario 1	Cuestionario 2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 3.- Valoración de utilidad 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No tengo ▪ Pues no era tan necesario ▪ Porque solo me enseñaron algunas cosas y no las necesarias para resolver mis situaciones cotidianas. ▪ No solía hacer cosas que fueran lo que me ayudaba ▪ Pues no se ha dado la oportunidad. ▪ No son tan útiles ▪ Porque no era necesario ▪ A veces lo aplicaba 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es aburrido ▪ No sirven ▪ No he tenido oportunidad ▪ No he encontrado la ocasión ▪ No las he utilizado ▪ Reconocer mis emociones me ayudo en este encierro. ▪ He usado la de manejo de emociones y toma de decisiones. ▪ Aprendí sobre las emociones y me ayuda.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Si me ayudaba bastante ▪ Pude regular muchas veces muchas cosas ▪ Para mejorar mi carácter ▪ Siempre es algo necesario saber manejarte por cualquier situación ▪ Para saber controlar mis emociones en momentos difíciles ▪ Conocí sobre cómo tratar la ansiedad, depresión y el bullying. ▪ Porque aprendí más sobre autoestima. ▪ Después tenía problemas que me ayudaban a solucionarlos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Puedo conocerme, valorarme y trabajar en mí. ▪ He reflexionado sobre mí y lo que siento y como lo manejo ▪ Manejo de emociones y toma de decisiones me ayudaron en esta pandemia. ▪ Los casos nos ayudan a aprender mas ▪ Razonaba más los casos ▪ Los casos me han ayudado a reflexionar sobre mis propias situaciones ▪ Los casos son una buena forma de enseñar y fácil
--	--	--

ACTITUDES		
Habilidades para la Vida		
Reactivo	Cuestionario 1	Cuestionario 2
4.- Razones de asistencia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque era mi tiempo de clase ▪ Me tocaba en horario de clases ▪ Iba todos los días a la escuela ▪ Tenía que ir porque era parte de mi obligación. ▪ Porque me obligaron ▪ Tenía que ir ▪ Nos tocaba cada ocho días ▪ Porque me lo solicitaban ▪ No podía siempre ▪ El horario no era todos los días ▪ De vez en cuando no era tan seguido para no perder clases normales ▪ A veces era aburrido ▪ No quería ver a mis compañeros ▪ Porque iba y me interesaba ▪ Porque se retomaban temas importantes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pues estuvo bien la clase ▪ Me gusta mucho el curso ▪ Me gustó mucho ▪ El curso era bueno ▪ Un curso interesante y con muchas cosas buenas. ▪ Pues sinceramente fue agradable por las cosas nuevas. ▪ El curso era muy agradable por que la maestra explica con perfección el porqué de las cosas ▪ Me gustaba encontrarme con mis compas, aunque sea en la sala. ▪ Pues me la pase bien en esta asignatura ya que pues me gusta trabajar en equipo y la asignatura se trataba de trabajar en equipo.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No me gustaba mucho ir 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Podía aprender de mis compañeros ▪ Fue aburrido a veces ▪ Era divertido ▪ Me gustaba que había mucha participación y comunicación. ▪ La clase era agradable
--	--	---

CREENCIAS		
Habilidades para la Vida		
Reactivo	Cuestionario 1	Cuestionario 2
5.- Creencias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Te ayudan a controlar tus emociones y a cambiar tu perspectiva de las cosas. ▪ Pues que te tienes que dar tiempo a ti mismo y autoconocer. ▪ Pues pienso que es muy importante ya que para mí el manejo de mis emociones es muy importantes. ▪ Que es buena porque ayuda mucho a saber que elegir. ▪ Pienso que es algo genial saber cosas nuevas sobre ti mismo. ▪ Pues que te ayuda a mejorar. ▪ Pues está bien porque son platicas y actividades que ayudan a uno. ▪ Buena ▪ Bien, aunque depende mucho del tipo de personas con las que trates. ▪ Pues que depende de quién te enseñe aprendes sobre tomar decisiones. ▪ No sé para qué sirven ▪ De que te puede ayudar a tu vida cotidiana dependiendo de cada persona y también 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pues ayuda a tus emociones ▪ Pues que ayuda a tomar decisiones a esta esa. ▪ Pues que está bien y que había cosas que no sabía. ▪ Que es algo super útil para la vida por las cosas y aprendizajes que te muestran en la materia. ▪ Pues que en algún momento las vamos a tener que utilizar y hacer todo lo que hicimos en la clase de orientación. ▪ Son Útiles para distintas situaciones ▪ Que nos ayuda a cualquier situación sobre la vida cotidiana sobre los manejos de emociones, ya que cualquier persona se puede desesperar por algo. ▪ Pues son muy buenas ya que todo eso lo llevar así a lo largo de tu vida. ▪ Pienso que son muy útiles para la vida diaria ▪ Pues que son realmente útiles, incluso para ayudar a los demás. ▪ Es una buena manera de resolver problemas de manera asertiva

	<p>tomando decisiones difíciles.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pues siento que son necesarias por la etapa que vivimos y saber controlarnos sin lastimar a alguien más o a nosotros mismos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Son muy Útiles, aunque a veces difíciles de llevar a cabo. ▪ Realmente a mí no me interesa tanto, pero me ayudo a sobre llevar mis emociones. ▪ Es útil ▪ Pues en realidad no sirve para nada, son cosas que ya sabes y es como un repaso ▪ Que logro enseñarnos bien y llegamos al punto en donde sabemos cómo practicar los conocimientos en nuestra vida. ▪ Es algo que debemos aplicar siempre ▪ Pues son muy buenas ya que todo eso lo llevarás a lo largo de tu vida. ▪ Porque hay veces que no actuamos bien. ▪ Claro, para no tener un ataque de ira por algún problema y no pensar en que todo está perdido
--	--	--

	Habilidades para la Vida	
Reactivo	Cuestionario 1	Cuestionario 2
Valoración de la pertinencia de enseñar de Habilidades para la Vida en las escuelas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se ocupan ▪ Siempre se ocupan ▪ Si por futuro ▪ Si por que justo en esta etapa apenas estamos conociendo quienes somos en verdad. ▪ Para no ocasionar problemas con compañeros. ▪ Si ya que a veces es difícil la toma de decisiones para los adolescentes y por eso cometemos muchos errores. ▪ Si para ayudar a los que tienen problemas y así. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Si ▪ Es genial saber qué hacer con tus emociones. ▪ Es eficiente ▪ Está bien ▪ Si sirve ▪ Excelente para enfrentar situaciones ▪ Si, el manejo de emociones es Muy bueno ▪ Muy bueno para todos los casos, todos necesitamos aprenderlas. ▪ Si, nos ayuda a razonar y encontrar soluciones

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Si, por que a veces no sabes que hacer en algunos casos. ▪ Si, porque hay gente que piensa que no lo necesita y podrá ayudarles. ▪ Si, para mi me ayudar a saber cómo solucionar problemas y actuar razonablemente los problemas. ▪ Si, para tener más control de uno mismo. ▪ Porque así no se llega a problemas mayores, si se controla el problema. ▪ Si, podría ayudar a mejorar uno como persona. ▪ Si, te ayuda a descubrir quién eres, a manejar tus emociones, y a resolver problemas de buena forma. ▪ Si, para así darle más lógica a las cosas y darle más sentido a la vida. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocer quién eres, valorarte, mejorarte a ti mismo y las relaciones. ▪ Está bien, me sirvió mucho en las clases en línea y mi encierro. ▪ Pues muy bueno, podemos aprender más sobre nosotros. ▪ Si, sirve para reconocer cosas y cambiar tu punto de vista. ▪ Pude reflexionar sobre mi vida y decisiones ▪ Razonar sobre quién eres y lo que quieres, desde donde ves las cosas y tomas tus decisiones. ▪ Ayuda a mejorar ▪ Si, permite razonar más sobre nuestra vida y problemas diarios
--	---	--

CONOCIMIENTOS		
	Conocimientos previos	Construcción de conocimientos
Reactivo	Cuestionario 1	Cuestionario 2
Habilidades para la Vida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comportamientos ▪ Son comportamientos ▪ Saber ser bueno ▪ Comportamiento ▪ Comportamiento ▪ Algo para enfrentar problemas ▪ Enfrentarse a la vida ▪ Enfrentar problemas ▪ Enfrentar situaciones ▪ Ser bueno en algo ▪ Tus ventajas e iniciativa ▪ Son herramientas de ayuda ▪ La manera de vivir ▪ Una manera de aprender ▪ Maneras de aprender ▪ Autoconocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nos ayudan a reconocernos como personas y tener relaciones saludables ▪ Nos ayudan a tomar mejores decisiones ante situaciones de riesgo. ▪ Capacidades que nos ayudan a relacionarnos de forma constructiva. ▪ Nos ayudan a tomar mejores decisiones ante situaciones de riesgo. ▪ Nos ayudan a nuestro desarrollo como personas ▪ Son capacidades que podemos entrenar para

		<p>un mejor desarrollo personal y social</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Son habilidades que desarrollamos a lo largo de nuestra vida y que también se pueden educar para ser mejores personas. ▪ Capacidades que podemos aprender para mejorar nuestro autoconocimiento y relaciones. ▪ Puedes conocerte, valorarte, confiar en ti y tomar decisiones que te convengan. ▪ Son habilidades que pueden aplicarse en todos los aspectos de nuestra vida y nos ayudan a resolver problemas del día a día ▪ Pueden aplicarse para conocernos mejor, gestionar emociones, tener relaciones que nos aporten y tomar decisiones. ▪ Te ayudan a conocerte, valorar lo que eres, establecer metas, resolver problemas ▪ Nos ayudan a manejar nuestras emociones, resolver conflictos, tomar decisiones ▪ Nos ayudan a ser mejores y evitar situaciones de riesgo ▪ Nos ayudan a manejar nuestras emociones, resolver conflictos, tomar decisiones. ▪ Son habilidades que desarrollamos a lo largo de nuestra vida y que también se pueden educar para ser mejores personas.
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pueden aplicarse para conocernos mejor, gestionar emociones, tener relaciones que nos aporten y tomar decisiones. ▪ Te ayudan a conocerte, valorar lo que eres, establecer metas, resolver problemas. ▪ Puedes conocerte, valorarte, confiar en ti y tomar decisiones que te convengan. ▪ Son habilidades que pueden aplicarse en todos los aspectos de nuestra vida y nos ayudan a resolver problemas del día a día. ▪ Nos ayudan a manejar nuestras emociones, resolver conflictos, tomar decisiones. ▪ Capacidades que sirven para enfrentar y solucionar problemas. ▪ Son habilidades que nos ayudan a resolver problemas cotidianos. ▪ Nos ayudan a tomar mejores decisiones, reconocer nuestras emociones. ▪ No solo sirven en la escuela también en la vida con la familia, los amigos etc.
--	--	--

Conocimientos sobre las Habilidades para la Vida		
	Conocimientos previos	Construcción de conocimientos
Reactivo	Cuestionario 1	Cuestionario 2
Autoconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ver que pros y contras tiene uno mismo ▪ Conocernos a nosotros mismos y reconocer 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Te conoces a ti mismo ▪ Sabes tus fortalezas y debilidades y te aceptas y quieres tal cual eres.

	<p>nuestras fortalezas y debilidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber mis habilidades, mis defectos y saber si soy bueno o malo. ▪ Saber defectos y cualidades ▪ El conocimiento de uno mismo ▪ Conocer sobre mí mismo ▪ Una base de conocerse a sí mismo y explorarse a sí mismo y darse cuenta de tu potencial. ▪ Lo que sabemos de nosotros mismos, nos permite conocernos a nosotros mismos. ▪ El autoconocimiento es como conocerse a sí mismo. ▪ Conocerse y comprenderse a sí mismo ▪ Es lo que sabemos sobre nosotros mismos ▪ Literalmente conocernos ▪ Conocimiento de mí misma ▪ Conocer nuestros propios estados mentales. ▪ Ver que pros y contras tiene uno mismo ▪ Conocernos a nosotros mismos y reconocer nuestras fortalezas y debilidades. ▪ Saber mis habilidades, mis defectos y saber si soy bueno o malo. ▪ Saber defectos y cualidades ▪ Saber comprenderse de la mejor manera ▪ Es lo que sabemos para ayudar a mejorar o pedir ayuda ▪ Controlar con éxito los sentimientos de uno mismo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tienes claro tus defectos y tus puntos fuertes, lo que quieres, lo que es importante y con quienes cuentas. ▪ Conoces tus fortalezas y debilidades, tus valores, lo que quieres hacer de tu vida y tomas decisiones. ▪ Te aceptas con tus defectos y virtudes ▪ Conoces tus pros y contras, lo que haces bien, lo que tienes que mejorar y aprendes a valorar lo que eres. ▪ Te das cuenta de lo que integra tu identidad, tus gustos, fortalezas, debilidades y aprender a valorarlo de forma positiva. ▪ Es el conocimiento de quién eres, de lo que te distingue, tus gustos, metas, redes de apoyo, fortalezas, el modo que reaccionas. ▪ Te haces consciente de tus experiencias, tus valores, tus metas, fortalezas y defectos. ▪ Armas el rompecabezas de tu identidad de quién eres y lo que es importante. ▪ Te conoces profundamente (valores, metas, experiencias, gustos, redes de apoyo). ▪ Estableces metas considerando lo que es importante para ti y las capacidades que tienes para llegar. ▪ Te reconoces como persona y te das cuenta de lo que vales y valoras.
--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es conocerte a ti mismo y valorar lo que tienes de valioso, aunque otros no lo reconozcan. ▪ Nadie es perfecto y eres valioso a pesar de eso. ▪ Te conoces te valoras a ti mismo como persona. ▪ Aprendes a valorarte positivamente, aunque tengas algunos defectos. ▪ Te aceptas con tus defectos y virtudes ▪ Conoces tus pros y contras, lo que haces bien, lo que tienes que mejorar y aprendes a valorar lo que eres. ▪ Identificas y manejas tus emociones ▪ Manejas tu miedo, enojo, tristeza o asco
--	--	--

CONOCIMIENTOS		
	Conocimientos previos	Construcción de conocimientos
Reactivo	Cuestionario 1	Cuestionario 2
Análisis de problemas y toma de decisiones	El manejo de problemas para no llegar a los golpes. De como sepas controlar los problemas. Ver y resolver problemas llegando a una plática. Analizar para saber la opción más correcta. Ver como se causó el problema y encontrar una solución. Reflexionar mis problemas El análisis para afrontarlo Reflexionar el problema Razonar y pensar el problema que se presenta. Analizar el problema y actuar después. Analizar más los problemas Pensar con calma tus problemas Analizar los problemas antes de actuar. Analizar antes de actuar Saber enfrentar los problemas	Te ayuda a reflexionar sobre soluciones que no habías pensado. Solucionas los problemas analizando formas de solución y eligiendo la mejor. Primero debes tener claro cuál es el problema y las alternativas para solucionarlo. Reflexionas sobre tus alternativas y eliges la mejor. Te das cuenta de las ventajas de cada alternativa y eliges la que te conviene. Te decides por la mejor alternativa, la que tiene más ventajas y te lleva a la meta que te pusiste. Reflexionas Analizas unas alternativas y tomas una decisión. Eliges la mejor solución depende las opciones y el problema que quieres resolver.

	<p>Ver desde puntos distintos las circunstancias. Saber que problemas tienes y ayudarte a resolverlos</p>	<p>Solucionas los problemas analizando formas de solución y eligiendo la mejor Solucionas tus problemas con pequeños pasos que te ayudan a reflexionar y analizar. Analizas y reflexionas sobre alguna situación o algo y su solución. Analizas el problema y la mejor solución. Delimitas el problema, las alternativas, las valoras y eliges la mejor según lo que quieres conseguir. Eliges la mejor alternativa basada en información que reuniste y analizaste. Identificas el problema, tus expectativas, las alternativas, las valoras y eliges lo que te convenga. Identificas el problema y tus alternativas, las valoras y eliges la mejor.</p>
--	---	---

CONOCIMIENTOS		
	Conocimientos previos	Construcción de conocimientos
Reactivo	Cuestionario 1	Cuestionario 2
Manejo de emociones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Controlar tus emociones ▪ Saber controlar tus emociones ▪ Controlar tus emociones negativas. ▪ Saber controlar tu enojo, felicidad, etc. ▪ Estar siempre perdido ▪ Manejar tu estado de sentirse ▪ Saber manejar lo que expresas ▪ Expresar tus emociones sin exagerar. ▪ Controlar tu enojo y no ser agresiva. ▪ Aprender a controlar emociones para evitar cosas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconoces tus emociones básicas. ▪ Depende lo que sientas puedes aplicar varias soluciones que te ayuden a manejar lo que sientes. ▪ Identificas tu emoción, su tipo, función y modos de manejarla si lo requiere. ▪ Identificas tu emoción, su tipo, función y modos de manejarla si lo requiere. ▪ Te das cuenta si una emoción es constructiva y destructiva. ▪ Distingues los tipos de emociones y puedes

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Controlar tus emociones para no tener problemas. ▪ Manejar lo que sientes para no dañar. ▪ Controlar tus emociones para evitar ser impulsivos. ▪ No dejarte llevar, controlarte en cualquier situación ▪ No meterse en problemas con los demás. ▪ Ayuda a que tus emociones se mantengan balanceadas. ▪ Evitar estar triste o enojado y que eso te afecte. ▪ No dejarte controlar por tus sentimientos. 	<p>tomar decisiones sobre cómo te comportas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hay varias estrategias depende el tipo de emoción. ▪ Identificas tu emoción, su tipo, función y modos de manejarla si lo requiere. ▪ Te ayuda a saber la utilidad de las emociones. ▪ Todas las emociones tienen una razón de ser y puedes saber si la cumple o no. ▪ Puedes distinguir entre una emoción que no está cumpliendo su función y una que sí. ▪ Puedes analizar lo que provoco tu emoción, lo que piensas, tus acciones. ▪ Depende lo que sientas puedes aplicar varias soluciones que te ayuden a manejar lo que sientes. ▪ Depende la emoción, porque apareció aplicas estrategias de manejo emocional como respirar. ▪ Aplicas estrategias de manejo emocional. ▪ Reconoces tu emoción, lo que la provoco y el mejor modo de actuar. ▪ Manejas lo que sientes haciendo consciente lo que lo provoca los estímulos. ▪ Depende la emoción, porque apareció aplicas estrategias de manejo emocional como respirar. ▪ Hay varias estrategias depende el tipo de emoción
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificas distorsiones cognitivas ▪ Respirar, reestructurar, meditar ▪ Depende la emoción, porque apareció aplicas estrategias de manejo emocional como respirar
--	--	--

ACTITUDES
Habilidades para la Vida
Reactivo: Razones de la valoración del cambio
<ul style="list-style-type: none"> ▪ No las he puesto en práctica ▪ Cambie mis actitudes ▪ Antes no me importaba ▪ Porque como dije me ayudó mucho el manejo emocional. ▪ Me ayuda con mi autoestima ▪ pues entendí mejor los temas y a resolver problemas ▪ Me ayudo con mi autoconocimiento ▪ Porque antes no sabía cómo era controlar las emociones, tomar decisiones correctas o solucionar conflictos, ahora sé cómo hacer un intento. ▪ Porque aprendí bastante ▪ Porque realmente no sabía que se debían tomar en cuenta tantas cosas para varias cosas. ▪ Por qué aprendí más, y rectifiqué mis pensamientos anteriores. ▪ Pues no vimos cosas tan importantes, todo eso nos lo enseñan en la secundaria. ▪ Pues es lo que ya sabia ▪ No me sirvió

Referencias

- Abad, D. (1991). *El método de caso*. Interponed Editores.
- Aceves Villanueva, Y. y Simental Chávez, L (2013). La Orientación Educativa en México. Su Historia y perfil del orientador. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 15 (10), 1-10.
- Acosta Rodríguez, M (2006). El aprendizaje visto como un proceso de interacción social. La perspectiva Vygotskiana vista desde la complejidad. *Revista Ciencias de la Educación*, 1 (6), 123-134.
- Almeida E., Nielsen, F., Rodríguez I, Morilhas, L., Olivo R., Spadoto, F., (2019) Método de casos como herramienta de enseñanza para la integración entre teoría académica y práctica empresarial, *Olhar de Professor*, 20 (2), 228-251, 2.
- Argandona, G., Persico, M., Visic, A. y Bouffanais, J. (2018), Estudio de Casos: Una metodología de enseñanza en la educación superior para la adquisición de competencias integradoras y emprendedoras. *Tec Empre*, 12 (3), 7-16. <http://dx.doi.org/10.18845/te.v12i3.3934>.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs. Prentice-Hall.
- Baquero, R (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, (24) 98, 57-75.
- Becerra, J., Bahamón, J., Rubio, R., Barraza, R y Crudis, L. (2020). Promoción de habilidades para la vida en los estudiantes de una institución de formación para el trabajo y desarrollo humano de la ciudad de Barranquilla, Colombia. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39 (3), 349-354.
- Becoña (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicología y Psicopatología clínica*, (11) 3, 148.
- Bisquerra Alzina, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. (2005). Marco conceptual de la Orientación Psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa (REMO)*, 3 (6), 2-8.

- Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989). *Educational Researcher*, 18 (1), pp. 32-42.
- Burko, L. (2016). Using the Case Study Method in Teaching College Physics. *Physics Teacher*, 54 (7), 413-415 .
- Cacho, Z., Silva, M. y Yengle, C. (2019). El desarrollo de habilidades sociales como vía de prevención y reducción de conductas de riesgo en la adolescencia. *Transformación*, 15 (2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552019000200186.
- Çakmak, Z., Akgün e Ismail H (2018). A Theoretical Perspective on the Case Study Method. *Journal of Education and Learning*, 7 (1), 96-102.
- Cardoso, G., Dubini, P., Fernández, R., López de Neira, J., Lucchese, M. y Mitchell, M.E. (2010). Promoción de Salud, Educación Sexual y Habilidades para la Vida. *Articulación EmU*, 1 (1), 27-33.
- Carrasco, H. (2002). La enseñanza del Derecho Procesal Civil mediante la aplicación del método de casos [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Biblioteca Digital UNAM, <http://bidi.unam.mx>.
- Cimen, S. (2021). Use of the Case-Based Method in Getting Prepared for Young Learners' EFL Classes. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13 (2), 1464-1477.
- Colegio de Bachilleres (1993). La Orientación en el Colegio de Bachilleres. Secretaría de Educación Pública.
- Colegio de Bachilleres (2015). Programa de Estudios Orientación I. https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/quehacemos/Programas_de_estudio_vigentes/1er_semestre/Basica/10_Orientacion_I.pdf.
- Colegio de Bachilleres (2020). ¿Qué hacemos? <https://www.gob.mx/bachilleres/es/#3191>.
- Cubero, R. y Luque, A. (2007). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y el aprendizaje. En J. Palacios González, A. Marchesi Ulasteres y C. Coll Salvador (Comp.) *Desarrollo Psicológico y Educación*. Alianza.
- Daniels, H (2002). Pedagogía y mediación. En H. Daniels (Ed.) *Vygotsky y la pedagogía*

- De la Fe, C., Vidaurreta, I., Gómez, A. y Corrales J.C (2015). El método de estudio de casos: una herramienta docente válida para la adquisición de competencias. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 127-136. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.239001>.
- Di Mateo, M. F. (2015). El método de casos en la formación de Diseñadores del Paisaje y Urbanismo. *Ciencia, docencia y tecnología*, 51, 174-196.
- Díaz Barriga Frida (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw Hill.
- Dirección General de Bachillerato (2010). *Lineamientos de Orientación Educativa*. Secretaria de Educación Pública (SEP).
- Dirección General de Bachillerato (2010). *Manual para el Orientador*. Secretaria de Educación Pública (SEP).
- Encuesta del Perfil de los Estudiantes de Educación Media Superior (2019). Secretaría de Educación Media Superior (SEMS), <http://www.cosfac.sems.gob.mx/web/encuesta-perfil-alumnos2019.php>.
- Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco (2016). Comisión Nacional contra las adicciones. http://inprf.gob.mx/psicosociales/archivos/ena/ENCODAT_DROGAS_2016-2017.pdf.
- Espeleta, A. y Valverde, M. (2021). Propuesta curricular para el fortalecimiento de habilidades para la vida en estudiantes de secundaria. *Innovaciones educativas*, 22 (33), 75-87.
- Flores Pacheco, A. L (2013). La conformación del campo de la Orientación Educativa siglos XIX y XX en México. *Revista Mexicana de Orientación Educativa (REMO)*, 10 (25), 24-32.
- Franco M (2021). Uma experiência de uso do método de casos em formação continuada de professores. *Roteiro, Universidade do Oeste de Santa Catarina*, 46, 86-103.
- Galindo, A., Estrada, D. y Olivares, G (2018). Método de casos como estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de turismo. *Ciencia, docencia y tecnología*, (57), 88-110.

- García, J. y García J. N (2020). Promoción de habilidades para la vida a través de la implementación de cuatro enfoques instruccionales en un MOOC. *Psicodidáctica*, 25 (1), 36-44. <http://doi.org.pbidi.unam.mx:2443/10.1016/j.psicod.2019.08.002>.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Giardini, M., Santos, B., Araujo, L., Fonseca, I., Vilela, A., Oliveira, I y Peixoto, C. (2013). Prevención de la violencia en el noviazgo y promoción de habilidades para la vida con adolescentes. *Psicología USP*, 24 (2), 263-288.
- González García, C. M. y González García, S. I. (2013). La Orientación Educativa en las escuelas secundarias durante el S. XX. *Revista Mexicana de Orientación Educativa (REMO)*, 6 (14), 37-45.
- Günther, S., Fleije, J., Zu Belsen, A. y Krüger D (2019). Using the Case Method to Foster Preservice Biology Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge Related to Models and Modeling, *Journal of Science Teacher Education*, 30 (4) 321-343.
- Gutiérrez J. A y Jaramillo G (2004). El método de casos en administración: metodología y aplicaciones [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Biblioteca Digital UNAM, <http://bidi.unam.mx>.
- Hansman, C. y Wilson, A.L (2002). Situating Cognition: knowledge and power in context. *Adult Education Research Conference [Ponencia]*, Estados Unidos de América.
- Hernández, J. (2008). Hacia una caracterización de las crisis y las tareas de Orientación Educativa en el nuevo siglo. *Revista Mexicana de Orientación Educativa (REMO)*, (1) 2, 48-56.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (s.f.). *El estudio de casos como técnica didáctica*. <http://www.uctemuco.cl/cedid/archivos/apoyo/El%20estudio%20de%20casos%20como%20tecnica%20didactica.pdf>.
- Jensen, J. (2008). *Adolescencia y Adulthood Emergente. Un enfoque cultural*. Pearson.
- López Sánchez, I. y Hernández Fernández, E (2012). El diálogo Habilidades para la Vida -

- Resiliencia, una ojeada desde el acontecer docente educativo. *Edusol*, 13 (42), 1-12.
- Luo, H., Koszalka, T y Choi, I. (2018), Applying Case-Based Method in Designing Self-Directed Online Instruction: A Formative Research Study, *Educational Technology Research and Development*, 66 (2) 515-544.
- Magaña Vargas, H. (2013). El discurso de la Orientación Educativa en México: la historia de los primeros años del siglo XX. *Revista Mexicana de Orientación Educativa (REMO)*, 10 (25), 2-12.
- Mahdi, O., Nassar, A. y Almuslamani, A. (2020). The Role of Using Case Studies Method in Improving Students' Critical Thinking Skills in Higher Education, *International Journal of Higher Education*, 9 (2) p297-308.
- Mangrulkar L., Whitman, C.V. y Poster, M. (2001). Enfoque de Habilidades para la Vida para un desarrollo saludable de niños y adolescente. *Organización Panamericana de la Salud*.
- Mantilla Castellanos, L. (1999). *Habilidades para la Vida. Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas sociales*. Confederación de Adolescencia y Juventud de Iberoamérica Italia y Caribe (CODAJIC).
- Mantilla, U., Oviedo, M., Hernández, A. y Haskpiel, M. (2015). Intervención educativa con docentes: fortalecimiento de habilidades psicosociales para la vida y hábitos saludables con escolares en Bogotá. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33 (3), 406-413.
- Martínez de Codès. M. (1998). *La Orientación Escolar*. Sáenz y Torres.
- Martínez Ruíz, V. (2014). Habilidades para la Vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*, 28 (63), 61-89.
- Martínez, A. y Musitu, G. (1995). *El estudio de casos para profesionales de la acción social*. Narcea.
- Martínez, D. (2020). El TC687 Creación de espacios de fortalecimiento de Habilidades para la vida que prevengan el consumo de drogas en la adolescencia y la juventud de la Universidad de Costa Rica (2018-2019): un análisis desde la sistematización de experi. *Universidad en Dialogo*, 10 (1), 143-159. <http://doi.org/10.15359/udre.10-1.9>.

- Melero, J.C (2010). Habilidades para la Vida: un modelo para educar con sentido. *II Seminario de la Red Aragonesa de Escuelas Promotoras de la Salud [Ponencia]*, Zaragoza España. https://www.aragon.es/documents/20127/674325/Un_modelo_para_educar_con_sen_tido.pdf/00092aa3-5008-b916-edcc-2fff8f7d2146
- Meneses Díaz, G (2001). Orientación Educativa una práctica interpretada en su cotidianidad. *Tiempo de educar*, (5) 1, 15-43.
- Miramontes R. (2016). Diseño y aplicación del método de casos para la enseñanza y el aprendizaje del tema mutaciones en el bachillerato [Tesis de Maestría , Universidad Nacional Autónoma de México]. Biblioteca Digital UNAM, <http://bidi.unam.mx>.
- Mojarro, A., Herrera, I y Servín, L. (2017) Entrenamiento en habilidades para la vida como estrategia para la atención primaria de conductas adictivas. *Psicología Iberoamericana*, 7 (2),63-69.
- Molina Contreras D. L (2004). Concepto de Orientación Educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (1), 1-22. <https://doi.org/10.35362/rie3512924>.
- Montoya Castilla, I. y Muñoz Iranzo, I (2009). Habilidades para la Vida. *Revista Compartim*, 4, 1-5.
- Morales, M., Benítez, M y Agustín, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de zona rural. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15 (3), 98-113.
- Moreira, A. y Murillo, P. (2016). Habilidades para la vida como estrategia de promoción de la salud en niños y niñas en riesgo social: programa educativo de enfermería. *Enfermería Actual de Costa Rica*, (30), 43-60.
- Muss R.E. (2007). *Teorías de la adolescencia*. Paidós Estudio.
- Organización Mundial de la Salud (1993) . Life Skills education for a children and adolescents in schools. Ginebra, Suiza.
- Organización Panamericana de la Salud (2001). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable en niños y adolescentes. Washington, D.C.

- Papalia, D. E., Feldman, R. D., Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill.
- Paz María (2005). La práctica del orientador educativo y la motivación del logro de los alumnos. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 3 (6), 30-36.
- Peredo Videá, Rocío de los Ángeles (2019), Orientaciones epistemológicas Vigotskianas para el abordaje psicoeducativo del desarrollo infantil en *Revista de Investigación Psicológica* no 21.
- Pérez, C. (2014). Habilidades para la vida y uso de anticoncepción por tipo de pareja sexual en adolescentes. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 19 (1), 119-133.
- Porras, W. (2013). La implementación de habilidades para la vida en el adecuado abordaje de los conflictos en hombres: una perspectiva desde las nuevas masculinidades. *Revista electrónica Educare*, 17 (3), 137-150.
- Powel A. y García C. (2006). Enseñando Psicología con técnicas didácticas avanzadas: el método de casos y el aprendizaje basado en problemas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11 (2), 227-238.
- Ramírez, A., Martínez, P., Cabrera J., Buestán, P., Torrachi, E. y Carpio, M. (2020). Habilidades sociales y agresividad en la infancia y en la adolescencia. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39 (2), 209-2014.
- Rivera S. (2018). El método de casos para el aprendizaje de la homeostasis en los sistemas vivos en el bachillerato [Tesis de Maestría , Universidad Nacional Autónoma de México]. Biblioteca Digital UNAM, <http://bidi.unam.mx>.
- Rosker E. J (2006). El método de casos como herramienta transformadora de la sociedad. *Revista Universidad y Empresa. Facultad de Administración de la Universidad del Rosario*, 5 (11), 109-122.
- Sagastegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista electrónica sinéctica*, (24) 4, 30-39.
- Sanchiz Ruiz, M. L. (2008). Modelos básicos de Orientación. En M. L. Sanchiz Ruiz (Ed.) *España: Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 83-98). Universitat Jaume.

- Santrock, J. (2004). *Psicología del Desarrollo en la Adolescencia*. Mc Graw Hill.
- Shin, B., Saye, J. y Zhang, Z (2019). Integrating Classroom Video Cases into a Teaching Methods Course: A Two-Year Journey of Curriculum Redesign. *International Journal of Designs for Learning*, 10 (1), 35-52.
- Tesoro, J.L (1992). *Pautas para la utilización y elaboración de casos de estudio para actividades de formación en la gerencia pública*. Rigep.
- Trejo, C. y White, S. (2017). The use of case studies in undergraduate business administration, *Administración empresarial*, 28-41, <https://doi.org/10.1590/S0034-759020170405>.
- Tülüce, H. (2016). Using the Case Story Method in a Teacher Education Practicum: Affordances and Constraints. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16 (4), 1275-1295.
- Varona, S. (1991). *Efectos de un programa para la sustitución de la agresión mediante el desarrollo de habilidades sociales y el autocontrol en menores de 11-15 años en condiciones especialmente difíciles institucionalizados del COMAIN [Tesis de Maestría]*. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima, Perú.
[https://www.academia.edu/29983437/UNIVERSIDAD AUT%3%93NOMA DEL PER%3%9A FACULTAD DE HUMANIDADES ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOG%3%8DA EFECTOS DE UN PROGRAMA CONDUCTUAL COGNITIVO DE PREVENCION Y SUSTITUCION DE LA VIOLENCIA EN Tesis para optar el T%3%ADtulo de Licenciada en Psicolog%3%ADa](https://www.academia.edu/29983437/UNIVERSIDAD_AUT%3%93NOMA_DEL_PER%3%9A_FACULTAD_DE_HUMANIDADES_ESCUELA_PROFESIONAL_DE_PSICOLOG%3%8DA_EFECTOS_DE_UN_PROGRAMA_CONDUCTUAL_COGNITIVO_DE_PREVENCION_Y_SUSTITUCION_DE_LA_VIOLENCIA_EN_Tesis_para_optar_el_Titulo_de_Licenciada_en_Psicologia).
- Wassermann, S. (1999). Los casos como instrumentos educativos. En *El estudio de casos como Método de Enseñanza*. <http://books.google.com.ar/books?id=6jldqAAAACAAJ>.
- Watson, S. y Sutton, J. M (2012). An Examination of the Effectiveness of Case Method Teaching Online: Does the Technology Matter?, *Journal of Management Education*, 36 (6), 802-821.
- Wilson, B. G., Myers, K. M. (2000). Situated cognition in theoretical and practical context. En H. Jonassen y S. M. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments*, pp. 57-88, http://www.rezozero.net/articles/wilson_sitcog.htm.

Young, P. V. (1950) El Método del Estudio Casuístico. *Revista Mexicana de Sociología*, (12) 1, , 65-96.