



EL MÉTODO DE CASOS COMO HERRAMIENTA EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS HABILIDADES PARA LA VIDA (HPV) EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Irene Ortiz Palacios

Universidad Nacional Autónoma de México
orpi.irene@gmail.com

Milagros Figueroa Campos

Universidad Nacional Autónoma de México
dra.milagrosfigueroacampos2020@gmail.com

Área temática: Educación en Campos Disciplinarios

Línea temática: Enseñanza y Aprendizaje en otros campos del saber disciplinar

Tipo de ponencia: Intervención educativa sustentada en investigación



Resumen

El Método de Casos (MC) tiene sus bases teórico-metodológicas en la teoría del aprendizaje sociocultural y la cognición y el aprendizaje situados, apuesta por llevar situaciones auténticas al aula, a través del estudio, análisis y discusión de situaciones problemáticas con características de la vida real.

La intervención se diseñó con el propósito de indagar en las potencialidades del MC en la modificación de creencias y actitudes negativas que los estudiantes tienen sobre la orientación y las Habilidades para la Vida (HpV). El curso se diseñó con base en el tema de HpV, correspondiente a la asignatura de Orientación I, en el Colegio de Bachilleres.

Debido a la por la pandemia de Covid-19, la intervención se realizó en línea y se apoyó en un Entorno Virtual de Aprendizaje. Se trabajó con un grupo de estudiantes del primer semestre durante el 2020. Consto de 9 sesiones en las que se trabajaron el autoconocimiento, manejo de emociones, análisis de problemas y toma de decisiones mediante las fases del análisis de casos propuestas por Wassermann (1999): estudio individual, discusión grupal, sesión plenaria y la reflexión individual.

Se comprobó que el MC contribuyó a la construcción de aprendizajes y significados personales en torno al tema. Se concluye que el MC favoreció a la modificación de creencias y actitudes, explicada por sus características, relacionadas con el diseño constructivista sociocultural de la intervención, con las concepciones de enseñanza, aprendizaje, organización, roles y relaciones entre estudiantes docentes y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Aprendizaje Situado, Enseñanza Situada, Método de Casos, Educación Media Superior, Habilidades para la Vida, Entorno Virtual de Aprendizaje

Introducción

La orientación psicopedagógica (en adelante orientación) en México ha evolucionado a lo largo del tiempo, estando estrechamente vinculada al desarrollo del Sistema Educativo Nacional (Aceves y Simental, 2013). Según Flores (2013), existen dos vertientes remotas en el origen y desarrollo de la orientación en México: una vinculada a la supervisión médica y educativa en las instituciones escolares, especialmente las escuelas secundarias, y otra surgida en las universidades que se caracteriza por una práctica teórica y metodológicamente fundamentada.

No obstante, de acuerdo con Meneses (2001), la práctica orientadora se lleva a cabo por agentes con perfiles diversos y con múltiples objetivos, funciones, áreas y modelos de intervención. Por su parte, Zarzar (1991, como se citó en Paz, 2005) distingue cuatro niveles de práctica: sentido común, técnica, teórica y consciencia política y concluye que la mayoría de los agentes de la orientación se ubican entre el primer y segundo nivel de práctica.

Estas concepciones de la orientación ligadas a la supervisión educativa y al modelo clínico han atravesado las prácticas orientadoras en la educación secundaria y tienen repercusiones desfavorables en las primeras experiencias de los estudiantes con la orientación. Las creencias, percepciones y valoraciones desfavorables se hacen presentes en el aula y emergen como una dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández, 2008). Por lo tanto, se hace necesario configurar una experiencia distinta en las aulas para distanciarse de la concepción de la orientación y del tema objeto de esta intervención – las Habilidades para la Vida (HpV en adelante)- como dispositivos de disciplina y control, que dictan normas desde un discurso ético-moral que poco o nada tiene que ver con los contextos, intereses y experiencias de los estudiantes.

La propuesta de esta intervención consistió en el diseño de un curso de HpV basado en el Método de Casos (MC en adelante) como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El MC, sienta sus bases en la perspectiva situada del conocimiento y el aprendizaje, permite tender puentes entre la escuela y el mundo tras sus muros, la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje con base en situaciones auténticas, la interacción y participación de los estudiantes en actividades cultural y personalmente significativas. (Wilson y Myers, 2000; Brown et al., 1989).

De esta manera, se erige como una herramienta 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 muchos estudiantes tienen de la orientación y de las HpV.

Objetivo general:

Diseñar, implementar y evaluar un curso basado en el MC como herramienta de enseñanza-aprendizaje para modificar las ideas previas y actitudes negativas que los estudiantes tienen sobre la orientación y las HpV.

Objetivos específicos:

Conocer las experiencias, conocimientos, creencias y actitudes previas que los estudiantes tienen sobre la orientación y las HpV.

Evaluar los resultados del curso en los aprendizajes (conceptuales, procedimentales y actitudinales)

Describir el efecto del diseño del curso en la construcción de significados y sentidos sobre la orientación y las HpV.

Desarrollo

El MC como herramienta de enseñanza-aprendizaje ha sido ampliamente estudiado y aplicado en la Educación Superior, en la Educación Media Superior (EMS) 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. (Abad, 1991).

Está fundamentado teórica y metodológicamente en las teorías sociocultural del aprendizaje, 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. 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. (Cubero y Luque, 2007)

El aprendizaje, entonces se encuentra ligado al contexto y a las actividades – auténticas- en la que los conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) se despliegan. (Wilson y Myers, 2000; Díaz Barriga, 2006; Sagastegui, 2004).

Se destacan dos caminos en la búsqueda de propiciar que los estudiantes participen en actividades auténticas: 1.- La vinculación directa entre la escuela y el entorno promoviendo el aprendizaje in situ y 2.- la creación de situaciones en el mismo espacio escolar. (Díaz Barriga, 2006).

El MC, entonces se adscribe al segundo camino, su objetivo es llevar las actividades auténticas al aula. Wassermann (1999) afirma que a través del MC los estudiantes construyen aprendizajes mediante el estudio, análisis y discusión de una situación problemática de la vida real o caso. Propone, además, cuatro fases para su estudio: estudio individual, reflexión grupal, plenaria y reflexión individual.

Por su parte Tesoro (1992), define a los casos como: “La escenificación de una determinada situación que se interrumpe súbita y deliberadamente en el momento preciso en que se debe arbitrar una solución o adoptar una decisión permitiendo a los cursantes asumir el rol de protagonista de la situación.” (p.51). Un caso se caracteriza por ser una situación problemática de la vida real, es decir, 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, su objetivo no es proporcionar soluciones sino entrenar para generarlas (Abad, 1991).

Existen dos escuelas para la implementación del MC: Harvard y británica. La primera enfoca sus esfuerzos en el análisis sistemático de los problemas y situaciones presentadas, la segunda apuesta por la simulación para colocar a los estudiantes en el escenario de la situación problemática. Asimismo, existen distintos modelos en el estudio de casos. El modelo centrado en el análisis de casos, el de aplicación de principios y normas y el de entrenamiento en la resolución de problemas. (Instituto Tecnológico de Monterrey, s.f.)

El diseño del curso de HpV que aquí se presenta se adscribió a la perspectiva situada del conocimiento y el aprendizaje, lo que involucra por un lado un posicionamiento crítico en torno a las instituciones escolares -específicamente las de EMS- 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. (Cubero y Luque, 2007)

El diseño se orientó a poner a disposición los recursos y espacios que permitieron a los estudiantes establecer relaciones de cooperación, compartir, negociar y construir significados y comprensiones ligados a una situación concreta -caso- significativa para los participantes y la cultura de dominio a la que pertenecen. El objetivo último fue que los conocimientos y aprendizajes que tuvieron origen en este espacio trascendieran el aula.

Para la implementación del curso se elaboraron casos centrados en la resolución de problemas -uno por cada HpV trabajada, autoconocimiento, manejo de emociones y análisis de problemas y toma de decisiones-, retomando los objetivos e intenciones de la Escuela Harvard y del modelo de entrenamiento en la resolución de problemas. La discusión se organizó con base en el ciclo de aprendizaje propuesto por (Wassermann, 1999).

El tema a partir del cual se diseñó el curso, las HpV, surge de una iniciativa de la OMS (1993) en la que se elige a las escuelas como espacios privilegiados para su enseñanza con el objetivo de que los estudiantes transiten hacia la autonomía y elección de un estilo de vida saludable y conductas prosociales. Sus fundamentos teórico-metodológicos pueden rastrearse en teorías del desarrollo, del aprendizaje, de influencia social, de las inteligencias múltiples y de riesgo y resiliencia (Mangrulkar et al., 2001). Se distinguen dos enfoques en los objetivos e intenciones de la enseñanza de las HpV por un lado aquel dirigido a prevenir conductas de riesgo, congruente con la iniciativa de la OMS (1993) y por otro un enfoque orientado a promover el desarrollo humano integral. (Mantilla (1999). El diseño y objetivos del curso se adscribieron a este segundo enfoque.

La propuesta de la OMS (1993) contempla las habilidades básicas de: autoconocimiento, empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, resolución de problemas, pensamiento crítico y creativo, manejo de sentimientos y manejo de tensión y estrés. El diseño del curso se ocupó de cuatro de las diez habilidades básicas propuestas: autoconocimiento, manejo de emociones, solución de problemas y toma de decisiones.

Diseño

El curso se diseñó con base en los fundamentos teórico-metodológicos del MC, a saber, la concepción sociocultural del aprendizaje y las perspectivas de la cognición y aprendizaje situados. Se elaboraron cuatro casos, uno por cada HpV trabajada y uno integrador.

Se implementó en 9 sesiones, con duración de 2 horas, retomando las fases propuestas por Wassermann (1999): estudio individual, discusión grupal, plenaria y reflexión individual. Las sesiones se realizaron en línea a través de una herramienta de videollamada y el material y recursos didácticos se alojaron en un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA).

Escenario y participantes:

El diseño se realizó con base en el programa de la asignatura de Orientación I del plan de estudios del Colegio de Bachilleres. La intervención se realizó con un grupo de estudiantes del primer semestre, de entre 15 y 17 años, durante el 2020 en medio del confinamiento por la pandemia de Covid-19.

Instrumentos:

Cuestionario sociodemográfico.

Cuestionario exploratorio y de evaluación de las experiencias, creencias, actitudes y conocimientos sobre la orientación y las HpV. Ambos cuestionarios integrados por reactivos cerrados y abiertos.

Pre y post prueba. Integrada por reactivos cerrados, abiertos y una sección de análisis de casos.

Rubricas y listas de cotejo. Instrumentos de evaluación de los análisis de casos, incluyeron la evaluación de aspectos conceptuales, procedimentales y comunicativos en cuatro niveles de desempeño: excelente, bueno, suficiente e insuficiente.

Procedimiento

Se diseño el curso con base en el MC y contemplando las habilidades de autoconocimiento, manejo de emociones y análisis de problemas y toma de decisiones.

Se elaboraron casos y rubricas para la evaluación del análisis de casos

Se elaboraron instrumentos de evaluación de la intervención

Se realizó la adaptación del diseño y planeación a la modalidad en línea, debido al confinamiento por Covid-19.

Se elaboraron recursos y materiales didácticos y se diseñó el EVA, se utilizaron diversas dinámicas y herramientas tecnológicas para el aprendizaje.

Se implemento el curso en línea a través de videollamadas y el EVA,

Se aplicaron los instrumentos de evaluación del curso antes y después de la intervención

Se realizo un análisis mixto de los datos recabados mediante los instrumentos

Resultados cuantitativos

Los resultados asociados al primer objetivo específico se describen a continuación. Se encontró que el 67% de los estudiantes no tenían experiencias previas con la orientación, en contraste el 83% había trabajado con al menos una HpV, el 56% declararon que las trabajaban como parte de sus clases.

Los estudiantes valoraron su asistencia a los espacios donde previamente habían trabajado con las HpV en el nivel 3 de la escala Likert.

Aprendizajes conceptuales

Los resultados relacionados con el segundo objetivo específico son los siguientes: El análisis de los puntajes de la pre y post-prueba realizado a través de la prueba U de Maan Whitney (p -valor = 0.01) y los promedios de los puntajes obtenidos en la pre-prueba (\bar{x} 25) y post-prueba (\bar{x} 58.04) permiten constatar que existen diferencias significativas entre los resultados antes y después de la intervención.

Aprendizajes procedimentales

En la media de puntajes del análisis de casos de la pre (\bar{x} 33.19) y post-prueba (\bar{x} 92.31) se aprecia un incremento de 59.12 puntos. La media de los puntajes por nivel de desempeño (Tabla 1) muestra un incremento en los puntajes en todos los criterios de evaluación de la rúbrica. El mayor incremento se observa en el criterio pensamiento crítico (22.87 puntos).

Tabla 1. Media 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 las Tablas 2 y 3 se muestra el porcentaje de los niveles de desempeño del análisis de casos, por criterio de evaluación. Se observa que en la pre- prueba los niveles de desempeño en todos los criterios, excepto en el comunicativo, se concentran en los niveles suficiente e insuficiente. En la post- prueba no hay evidencias en el nivel de desempeño insuficiente.

Tabla 2. Niveles de respuesta del análisis de casos en la preprueba

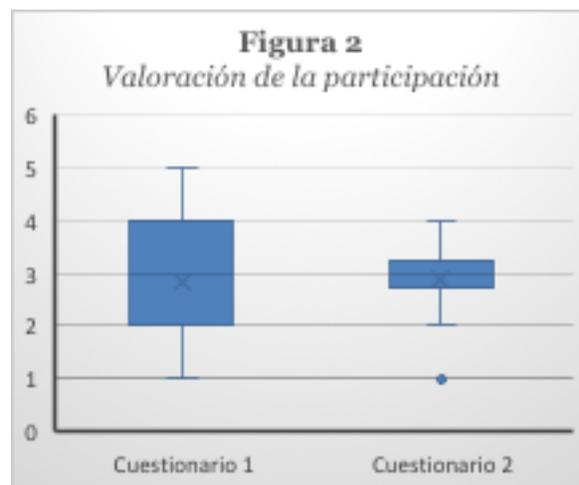
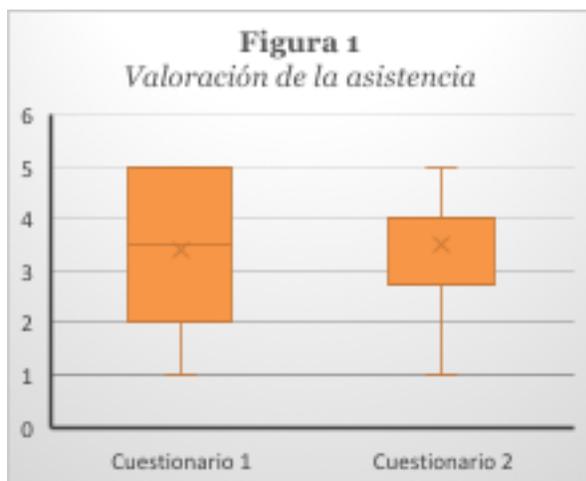
Criterio	Niveles de desempeño			
	Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente
Conceptual	0%	0%	43.7%	56.3%
Procedimental	0%	0%	43.7%	56.3%
Pensamiento crítico	0%	0%	18.7%	18.3%
Comunicativo	43.8%	0%	37.5%	18.7%

Tabla 3. Niveles de respuesta del análisis de casos en la posprueba

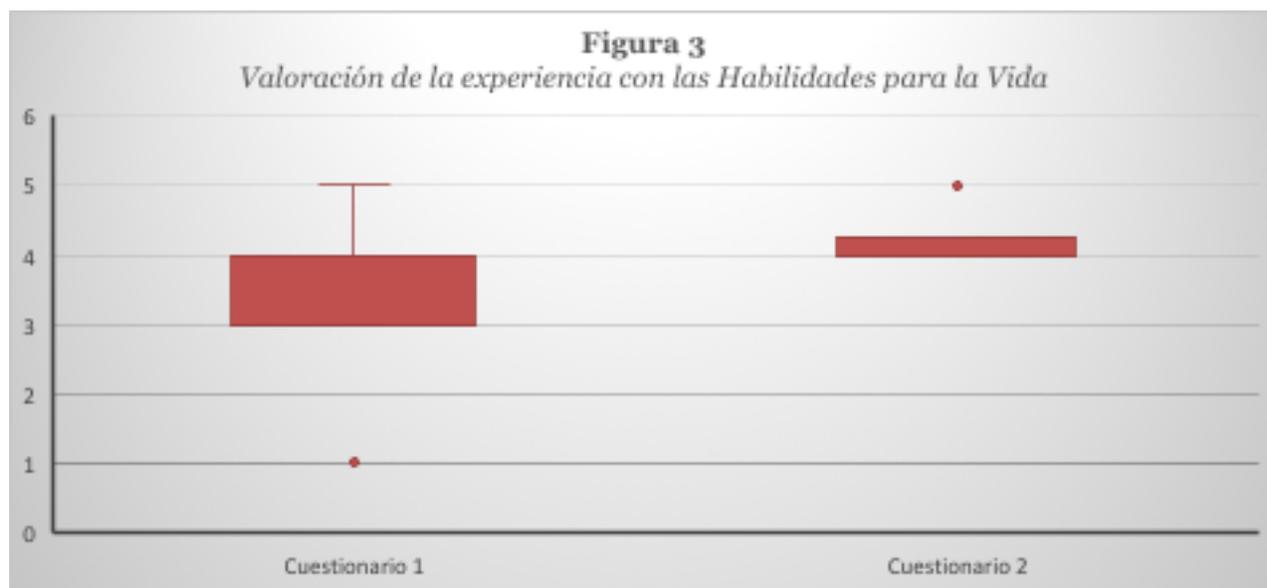
Criterio	Niveles de desempeño			
	Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente
Conceptual	43.8%	31.2%	25%	0%
Procedimental	37.5%	25%	37.5%	0%
Pensamiento crítico	25%	43.8%	31.2%	0%
Comunicativo	50%	50%	0%	0%

Aprendizajes actitudinales

En el cuestionario de evaluación se observa que los estudiantes presentaron una valoración positiva hacia la experiencia de trabajo con HpV, con una mejora en la valoración de la asistencia (Figura 1) y participación (Figura 2) en comparación al cuestionario exploratorio.

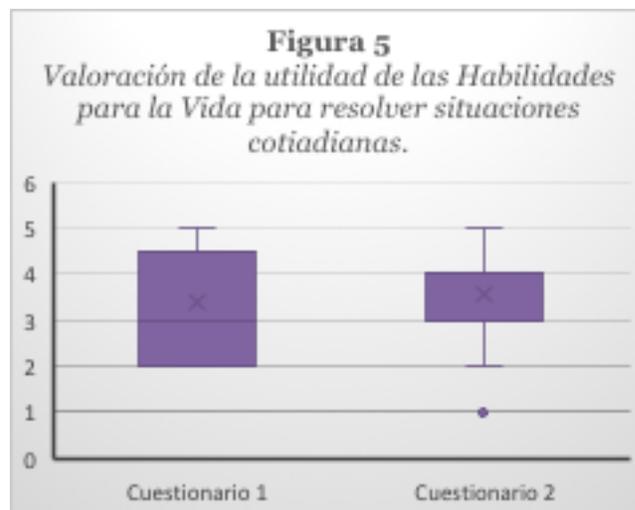
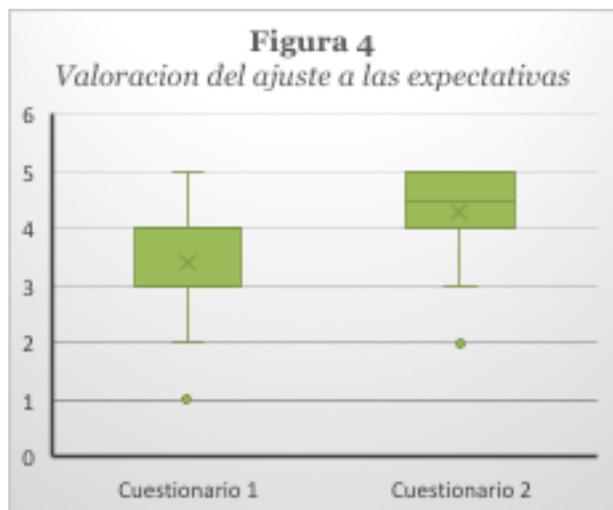


Se encontró una mayor concentración de valoraciones positivas en el cuestionario de evaluación en comparación con el de exploración, en el reactivo que valora la experiencia con el trabajo de las HpV (Figura 3)



Ahora bien, en relación con el objetivo general, se encontró que el 83% de los estudiantes consideraron que se modificaron sus creencias y/o actitudes de la orientación y las HpV, el 82% valoró esta modificación como favorable. A medida que avanzaba el curso, se observó un

cambio favorable en la valoración del ajuste a sus expectativas (Figura 4) y en la valoración de la utilidad (Figura 5)



Resultados cualitativos

En la tabla 4 se presentan los principales resultados cualitativos derivados del análisis de los datos del cuestionario exploratorio.

Tabla 4. Actitudes, creencias y conocimientos previos

Actitudes	Las HpV son útiles para regular comportamientos y resolver problemas asociados a la adolescencia. Las razones de la valoración de la experiencia están referidas al interés de los contenidos y a las características de la práctica docente.
Creencias	Las personas que tienen problemas de regulación del comportamiento y de salud emocional, necesitan trabajar con las HpV.
Conocimientos previos	HpV: Sirven para enfrentar problemas considerados propios de la adolescencia Autoconocimiento: reconocimiento de fortalezas y debilidades. Manejo de emociones: implica reprimir impulsos negativos asociados a las emociones. Análisis de problemas y toma de decisiones: sirve para evitar conflictos, que lleven a la violencia, en las relaciones interpersonales.

En la tabla 5 se presenta el análisis cualitativo de los datos del análisis de casos incluido en la pre y post-prueba asociados a los aprendizajes construidos durante la intervención.

Tabla 5. Aprendizajes análisis de casos

Procedimentales	<p>Mejora en los desempeños: <i>Criterio conceptual:</i> En la capacidad para identificar la información relevante del caso y relacionarla con el contenido conceptual del curso . <i>Criterio procedimental:</i> en la capacidad de identificar el problema del caso, utilizar los conocimientos conceptuales y proponer soluciones coherentes con la situación e información que presenta <i>Pensamiento crítico:</i> 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 Comunicativo: En la capacidad para ordenar y comunicar ideas.</p>
Actitudinales	<p>Se evidenció un cambio en las razones de la valoración de la experiencia, pasando de una valoración negativa de la dinámica de la clase y la asignatura a una valoración positiva del proceso de enseñanza-aprendizaje. En las razones por las cuales los estudiantes consideraron necesaria la enseñanza de las HpV, se observó un cambio, pasando de una mirada centrada en la resolución de problemas y conflictos propios de la adolescencia a una mirada más integral, que considera la reflexión, comprensión y toma de decisiones ante diversas situaciones.</p>

En la tabla 6 se presenta la construcción de significados y sentidos de los estudiantes después de la intervención, según los datos del cuestionario de evaluación.

Tabla 6. Significados y sentidos HpV

HpV	Se relacionaron con sus potenciales aplicaciones, como el establecimiento de relaciones saludables, la prevención de situaciones de riesgo y el desarrollo personal.
Autoconocimiento	Se asoció con el reconocimiento de las características personales, enfatizando la identificación de fortalezas y debilidades. También se relacionó con el reconocimiento de metas, valores, experiencias, gustos, redes de apoyo, creencias, fortalezas y debilidades.
Manejo de emociones	Se concibe como la capacidad de identificar y reconocer las emociones, su tipo y función, así como las estrategias de manejo emocional apropiadas.
Análisis de problemas y toma de decisiones	Relacionado con la capacidad de identificar alternativas de solución, evaluarlas y resolver problemas mediante la comprensión, reflexión y análisis.

Conclusiones

Los principales hallazgos derivados de la evaluación de la intervención se exponen a continuación. La construcción de aprendizajes derivados de la intervención (Tablas 1 a 3), es consistente con las investigaciones que han vinculado al MC con el desarrollo de competencias (Argandona et al., 2018) y a sus potencialidades en la construcción de aprendizajes en la EMS (Cimen, 2021);

Rivera, 2018 y Miramontes, 2016). Por su parte la mejora significativa en el pensamiento crítico manifestada en el análisis de los casos (Tablas 2 y 3) que integran el curso puede vincularse a los hallazgos relacionados con las potencialidades del MC en el desarrollo y fortalecimiento de esta habilidad (Galindo et. al 2018; Mahdi et al., 2020).

En relación a la construcción de conocimientos, significados y sentidos (Tablas 4 y 7) 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 HpV 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 HpV hacia el bienestar físico, mental y social de las personas.

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

Finalmente, en relación con el objetivo general de la intervención, se puede afirmar que:

Los reactivos orientados a la identificación de las creencias y actitudes de los estudiantes hacia la orientación y las HpV (Figuras 1 a 5) presentan una tendencia hacia la valoración favorable de la escala Likert. Predominan las percepciones favorables del cambio vinculadas a: la identificación de la importancia de desarrollar y/o fortalecer las HpV, la identificación de sus aplicaciones y a los aprendizajes construidos durante la intervención.

En conclusión, el curso basado en el MC como herramienta de enseñanza-aprendizaje, resulto ser un medio efectivo para modificar creencias y actitudes de los estudiantes. No existen investigaciones que exploren esta contribución del MC, no obstante, esta modificación puede ser explicada por el diseño constructivista sociocultural del curso.

Aprender mediante el MC involucra desplegar los conocimientos, habilidades, significados y sentidos - construidos 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 (Wassermann, 1999). Lo anterior precisa una reconfiguración 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).

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.
- 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>.
- Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989). *Educational Researcher*, 18 (1), pp. 32-42.
- 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.
- 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 Ulastres y C. Coll Salvador (Comp.) *Desarrollo Psicológico y Educación*. Alianza.
- Díaz Barriga Frida (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw Hill.
- 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.
- 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.
- 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/EI%20estudio%20de%20casos%20como%20tecnica%20didactica.pdf>.
- 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.
- 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).
- Martínez Ruíz, V. (2014). Habilidades para la Vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*, 28 (63), 61-89.
- 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_sentido.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>.

Organización Mundial de la Salud (1993) . Life Skills education for a children and adolescents in schools. Ginebra, Suiza.

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.

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>.

Sagastegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista electrónica sinéctica*, (24) 4, 30-39.

Tesoro, J.L (1992). *Pautas para la utilización y elaboración de casos de estudio para actividades de formación en la gerencia pública*. Rigep.

Wassermann, S. (1999). Los casos como instrumentos educativos. En *El estudio de casos como Método de Enseñanza*. <http://books.google.com.ar/books?id=6jdqAAAACAAJ>.

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.