



# INFORME Técnico

IMIFAP – Instituto Mexicano de Investigación en Familia y Población, A.C.

## FORTALECIENDO COMPETENCIAS PSICOSOCIALES PARA LA VIDA EN MÉXICO: Un modelo educativo



IMIFAP agradece la participación del Instituto Nacional de Desarrollo Social, quien bajo un esquema de coinversión apoya las tareas de sistematización, cabildeo y diseminación de la institución, para fortalecer su incidencia en las políticas educativas a nivel nacional y local.



**Indesol**  
Instituto Nacional de Desarrollo Social

## FORTALECIENDO COMPETENCIAS PSICOSOCIALES PARA LA VIDA EN MEXICO: UN MODELO EDUCATIVO

El presente documento fue elaborado por la Mtra. Carolina Ruesga, la Dra. Martha Givaudan y la Dra. Susan Pick del Instituto Mexicano de Investigación en Familia y Población, A.C. (IMIFAP).

IMIFAP es una organización civil que trabaja con la población para facilitar el fortalecimiento de sus propias capacidades y el desarrollo de su pleno potencial. Esto lo hace a través de la investigación, del diseño e instrumentación de programas educativos implementados a gran escala y de la evaluación científica. Busca reducir las barreras de carácter psicológico que se presentan de manera particular en niñas, niños, adolescentes, hombres y mujeres en situaciones de riesgo o en condiciones de pobreza. Para esto dirige sus esfuerzos a educar y a generar condiciones favorables para que puedan cuidar mejor su salud, ejercer sus derechos, establecer relaciones más equitativas y aprovechar mejor los recursos con los que cuentan, de manera que puedan ser cada vez mejores agentes de su propio desarrollo. Su enfoque se ha aplicado en tareas de educación sexual y reproductiva, prevención del embarazo no planeado y VIH SIDA, prevención de conductas adictivas y violentas, equidad de género y desarrollo económico que han beneficiado a más de 16 millones de personas en 14 países. Para mayor información sobre sus programas de trabajo, visite [www.imifap.org.mx](http://www.imifap.org.mx).

El informe está dirigido especialmente a los formuladores de políticas públicas, incluidos los responsables de la gestión educativa y los investigadores y especialistas que alimentan el debate sobre el sistema educativo del país. Da cuenta del trabajo realizado por un amplio grupo de investigadores, coordinadores y operadores de proyectos de IMIFAP, a quienes se les reconoce y agradece su contribución al desarrollo y consolidación del programa "Yo quiero, yo puedo" como modelo educativo. Asimismo, recoge las aportaciones y sugerencias de:

Lic. Marco A. Barriga, IMIFAP  
Lic. Mariola Beltrán, IMIFAP  
Lic. Miriam Bernal, IMIFAP  
Mtro. Manuel Bolom, IMIFAP  
Lic. Veronica Olicón, IMIFAP  
Lic. Cuauhtémoc Sánchez, IMIFAP  
Mtro. Ulises Xolocotzin, IMIFAP

Mtro. Salomón Chertorivski, Comité Asesor de IMIFAP  
Dr. Gustavo López, Comité Asesor de IMIFAP  
Mtra. Laura Moodey, Comité Asesor de IMIFAP  
Mtro. Alberto Saracho, Comité Asesor de IMIFAP  
Mtro. Ernesto Velasco, Comité Asesor de IMIFAP

Lic. Lucía Madrid  
Mtro. Emanuel Garza

El trabajo reportado no hubiera sido posible sin el invaluable respaldo de más de 200 instituciones financiadoras y de desarrollo que han apoyado a IMIFAP en sus veinte años de trabajo ininterrumpido a favor de la educación para la salud en México.

La elaboración de este informe técnico se basa en la sistematización realizada por el personal de IMIFAP en el periodo de mayo a diciembre del 2005. Este esfuerzo consistió en la revisión de documentos internos (tales como reportes e informes de proyectos, artículos académicos, instrumentos de evaluación y análisis, entre otros) y de carácter externo (literatura especializada, reportes, estrategias) que recogen los principales enfoques, modelos, proyectos y mejores prácticas identificados en el trabajo de fortalecimiento de habilidades y competencias para la vida a nivel internacional y nacional. Además, el análisis tomó en cuenta los testimonios, opiniones y recomendaciones recogidas en los talleres, grupos de enfoque y entrevistas que fueron aplicadas a una gran cantidad de alumnos, padres de familia, docentes y funcionarios de dependencias federales y estatales, que han estado involucrados en la implementación del programa "Yo quiero, yo puedo" en varias regiones del país. La sistematización, que se llevó a cabo mayoritariamente en los Estados de Hidalgo, Chiapas, Coahuila, Campeche, Querétaro y en el Distrito Federal, en conjunto con otras acciones de difusión y cabildeo, pretenden avanzar en la institucionalización del programa a nivel nacional y estatal. Por lo tanto, el objetivo del presente informe es difundir el modelo educativo e invitar a los actores e instituciones tomadores de decisión del sector educativo a ampliar y mejorar los espacios públicos de vinculación, diálogo y reflexión, para que, a la luz de la experiencia y evidencia generados, podamos instrumentar de forma conjunta mejores políticas y programas en las escuelas públicas del país.

## I. Habilidades y competencias para la vida en México

- 1.1 El contexto educativo en México
- 1.2 Hacia un cambio de paradigma
- 1.3 La aplicación del enfoque basado en habilidades y competencias a nivel internacional y nacional

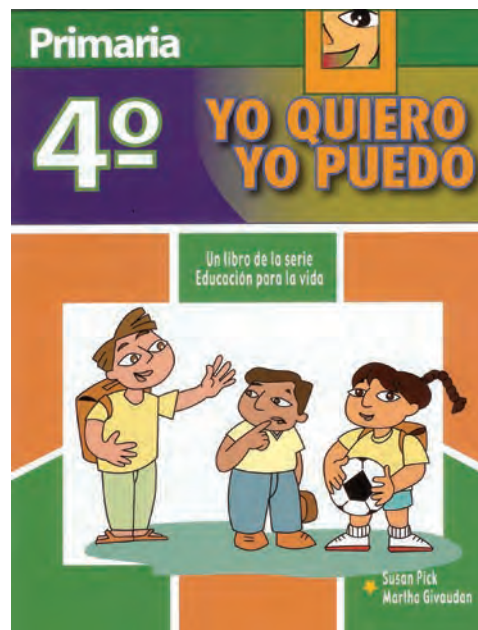
## II. "Yo quiero, yo puedo": programa de habilidades para la vida en el sistema escolarizado

- 2.1 Fundamentación teórica del programa
- 2.2 Contenidos y metodología
- 2.3 Alcances
- 2.4 Experiencia institucional y resultados
- 2.5 Impacto generado
- 2.6 Lecciones aprendidas y recomendaciones

## III. Implicaciones para la instrumentación de políticas públicas

- 3.1 Tareas pendientes: instrumentos y estrategias
- 3.2 Perspectivas y expectativas

Referencias bibliográficas



MENSAJE DE LA DRA. SUSAN PICK,  
PRESIDENTA DE IMIFAP

Estimados amigos y amigas:

En IMIFAP hemos venido trabajando, desde nuestro inicio, para contribuir a que todas las personas, independientemente de su edad, género y situación socioeconómica y cultural, puedan ser responsables de su propio desarrollo y tomen el control de su vida en sus manos.

Para lograr esto se necesita de un contexto social, económico y político que ofrezca oportunidades para sus ciudadanos. El otro lado de la moneda, es que necesitamos también de ciudadanos capaces de exigir sus derechos y ejercer sus obligaciones, capaces de participar en la toma de decisiones, no sólo de acatarlas, de argumentar en el salón de clases y no sólo de leer, escribir y memorizar, de hacerse preguntas al médico, más que sólo seguir sus instrucciones: ciudadanos con iniciativa propia.

Lo que planteamos en este informe es un modelo, basado en un marco teórico. Este marco está encaminado precisamente a eso: a facilitar que las personas puedan ser agentes de cambio, que como dice el Premio Nobel de Economía 1998 Amartya Sen, tengan capacidad de agencia. Para ello se requiere además del contexto estructural y social que lo favorezca, habilidades, conocimientos y la reducción de las barreras psicológicas que lleven a nuevas opciones de vida, a nuevas conductas.

IMIFAP trabaja en facilitar:

- a) contextos socioculturales que faciliten que las personas sean seres autónomos, responsables; tengan control sobre sus vida, sean agentes de sus vidas y del cambio en sus comunidades y
- b) el desarrollo de competencias psico sociales, tema al que se dedica este informe.

Un elemento no se da sin el otro; se refuerzan mutuamente. Si no tenemos competencias no podemos ser responsables, si por otro lado la sociedad no facilita las oportunidades para poner en práctica las competencias adquiridas éstas se irán erosionando. Las competencias psicosociales se forman cuando se da la integración de habilidades, conocimientos, motivaciones y valores, practicándose bajo una amplia variedad de situaciones cotidianas y en interacción con otras personas. Así es como poco a poco se van volviendo parte de la persona misma, parte de su forma de ser. Al ir las aplicando vamos emprendiendo nuevas acciones, nuevas conductas. Asimismo cuando éstas son exitosas, vamos fortaleciendo nuestra capacidad de agencia. Con esto vamos deseando involucrarnos aún en más acciones. Poco a poco éstas van teniendo impacto a nivel del contexto, primeramente en nuestra comunidad, de allí en las organizaciones con las que colaboramos y de allí a nivel de las instituciones que nos rigen.

Este modelo no sólo ha sido trabajado con niños, niñas y adolescentes. A su vez nos ha ayudado a mejorar nuestro trabajo con mujeres, hombres, prestadores de servicios de salud, promotores comunitarios, funcionarios públicos, etc. A nombre de IMIFAP, deseamos convocarlos a conocer y a enriquecer esta experiencia que aquí se presenta, para beneficio del mayor número posible de mexicanos.

Atentamente,

Susan Pick



## I. HABILIDADES Y COMPETENCIAS PARA LA VIDA EN MÉXICO

### 1.1 El contexto educativo en México

De acuerdo a los resultados de las investigaciones y evaluaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el sistema educativo mexicano sigue siendo deficiente en comparación con los de la mayoría de los otros países que integran esta institución. Problemas relacionados con la participación de los alumnos en los diferentes niveles educativos, la función de los docentes, la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje y su impacto negativo en el nivel de capital humano del país permanecen a pesar de la tendencia positiva de inversión en el sector educativo de los últimos años (OCDE 2005). De manera más puntual, Guichard (2005) destaca que esta inversión no está siendo redituable porque no se han atendido limitaciones del sistema relacionadas con la asignación y gestión de los recursos financieros y humanos y la falta de incentivos adecuados para que los profesionales de la educación mejoren significativamente su desempeño.

Por otra parte, también se reconocen públicamente algunos pasos dados en los últimos años para beneficio del sector. A manera de ejemplo, la creación y operación del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación, del Comité de Participación Social de Educación y del Comité Interinstitucional de Fomento a la Participación Infantil y Juvenil dirigidos a profesionalizar y articular las tareas educativas. La firma del Acuerdo Nacional por la Calidad de la Educación en el 2002 ha contribuido al acercamiento y establecimiento de alianzas entre instituciones de gobierno y organizaciones sindicales del país. Además, las medidas de descentralización de la política educativa están dando un margen mayor de maniobra a los Estados y Municipios para atender los problemas y responder a las demandas locales. En resumen, se ha avanzado en tareas estratégicas y estos avances se traducen en iniciativas sistemáticas para el análisis y reflexión sobre el impacto que se está generando en el país desde el ámbito educativo y la definición de estrategias de carácter sectorial.

Sin embargo, hay áreas prioritarias que requieren urgente atención. Entre ellas, la revisión sobre los sistemas de reclutamiento y selección de docentes, la actualización de los curriculums, el mejoramiento de los modelos de formación de los mismos y la integración de los niveles educativos. Afortunadamente, algunas de estas tareas están siendo ya consideradas por actores clave en los procesos educativos. Por ejemplo, la Secretaría de Educación Pública está implementando programas estratégicos como Escuelas de Calidad y mejoras a la gestión educativa a nivel federal y estatal. Además, está sometiendo a consulta modificaciones trascendentales para el sistema educativo, que se reflejan en iniciativas como la Reforma Integral a la Educación Secundaria y la extensión del Programa Integral de Formación Cívica y Ética al nivel de primaria, actualmente en etapa de piloteo.

### 1.2 Hacia un cambio de paradigma

Sin duda, estos cambios que se están promoviendo en el país son resultado de varios procesos de reflexión y discusión que han venido dándose en las últimas tres décadas. Estos han sido encabezados principalmente por organismos internacionales de desarrollo, pero también hay que destacar la importante participación y las iniciativas generadas por instituciones públicas y organizaciones civiles de carácter nacional que están abogando y trabajando por un cambio de paradigma en la educación.

En general, este cambio apunta hacia la promoción de procesos de aprendizaje a través y para la vida. Se busca un distanciamiento de la visión tradicional, prescriptiva, de aprendizaje memorístico y enfocado mayoritariamente en la adquisición de conocimientos, impuesta además desde el centro, a la adopción de enfoques funcionales, que integran conocimientos, habilidades, actitudes y valores

necesarios para responder a situaciones y demandas más específicas, identificadas principalmente a nivel local. También se reconoce que la escuela es una de las instituciones educativas en la vida de los individuos, más no es la única ni necesariamente la más trascendental, si tomamos en cuenta la influencia de otros ámbitos como el familiar, la función de otras instituciones públicas, las organizaciones formales e informales, los medios de comunicación, y en general el contexto amplio en el que están inmersos los alumnos. Por lo tanto, se asume que es necesario preparar a los estudiantes para adaptarse a los cambios sociales, tecnológicos y culturales y responder favorablemente ante sus efectos, entre los que se encuentran grandes oportunidades de aprendizaje (como es el uso de Internet, la comunicación intercultural) y también situaciones de vulnerabilidad y riesgos (como las crisis macroeconómicas, los cambios en los roles de género al interior de los hogares, la exposición cada vez mayor a sustancias adictivas, la inseguridad y la delincuencia, los desastres naturales) entre otros que se presentan en su entorno más cercano. El paradigma es evidente en algunas decisiones tomadas a nivel internacional y nacional, reflejándose por ejemplo en las siguientes iniciativas:

- Las primeras evaluaciones del Programa Internacional de Evaluación de Aptitudes (PISA) de la OCDE se centraron en comparar los niveles de desempeño de los alumnos en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, incorporando posteriormente la evaluación de habilidades como la resolución de problemas (Vidal y Díaz 2004). Pero el análisis ha venido ampliándose en los últimos años en vista de que “el desempeño de los estudiantes en la vida depende de una gama mucho más variada de competencias” (OCDE 1999). La investigación que inició la OCDE en 1997 reconoce que “el tema de las competencias humanas ... aborda aspectos fundamentales de la conducta: tiene que ver con el papel del ser humano como trabajador, empleado, ciudadano, miembro de la familia o de un grupo. Está relacionado con factores socioeconómicos y culturales, con la jerarquía social y con las relaciones de poder” (Rychen y Salganik 2001). La investigación pretendió establecer una base conceptual para analizar y comparar estándares de instalación de competencias a nivel internacional, en la premisa de que “el contexto actual ... requiere competencias en los individuos, más que el dominio de habilidades específicas” (OCDE 2003). Como resultado, la OCDE se ha propuesto fortalecer tres categorías básicas de competencias clave para la vida: interacción en grupos sociales heterogéneos, actuación autónoma y uso de herramientas interactivas. La primera categoría agrupa competencias como relacionarse bien con los otros, cooperar, manejar y resolver conflictos. La segunda se refiere a la posibilidad de entender su contexto, de definir proyectos personales, de defender sus propios intereses, derechos, de poner límites. La última se refiere a la posibilidad de utilizar adecuadamente equipos y herramientas y dominar una variedad de idiomas, información y conocimiento y tecnología (OCDE 2003). En la práctica, el marco ha reorientado sus esfuerzos evaluativos, siendo que los resultados de PISA 2003 confirman el supuesto de que el “aprendizaje efectivo implica desarrollar actitudes positivas y autoeficacia para el aprendizaje en los mismos” (OCDE 2000). En consecuencia, afirma que “los sistemas educativos deben buscar formas de trabajo con los estudiantes que atiendan aspectos actitudinales y conductuales”, sugiriendo que alcancen un lugar tan importante como los aspectos cognitivos en las currículas educativas (OCDE 2003).
- La Secretaría de Educación Pública ha venido adoptando este enfoque y enfatizando su función en el “desarrollo del potencial humano y la adquisición de competencias para la vida” (SEP 2004). La asignatura de “Formación Cívica y Ética” incorporada desde 1999 en la currícula de secundaria y cuya versión basada en competencias se encuentra piloteándose, en sus niveles de secundaria y primaria en el ciclo 2005-2006, contempla el fortalecimiento de ocho competencias cívicas dirigidas a formar “ciudadanos libres y responsables” (SEP 2004): conocimiento y cuidado de sí mismo; autorregulación y ejercicio responsable de la libertad; respeto y valoración de la diversidad; sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad; resolución no violenta de conflictos; participación social y política; apego a la legalidad y sentido de justicia y compresión;



y aprecio por la democracia (SEP 2005). Las reformas abordan como ejes de trabajo los temas de equidad de género, educación ambiental, educación intercultural y educación para la paz y los derechos humanos y se dirigen principalmente a fortalecer habilidades, valores y actitudes favorables para el civismo. Los contenidos de las asignaturas han sido diseñados con base en los resultados de la Consulta Infantil y Juvenil 2003 encabezada por el Instituto Federal Electoral (SEP 2004). Asimismo, buscan fomentar un ambiente escolar más adecuado y avanzar en la transversalidad de contenidos en todas las asignaturas de cada nivel educativo, como condiciones básicas para cumplir con su propósito (SEP 2005).

- Por su parte, el Instituto Federal Electoral, también adoptó este enfoque como base de la instrumentación de su Plan Estratégico de Educación Cívica 2005-2010. En este, propone que la educación ciudadana está determinada por tres estados o dimensiones que se encuentran relacionadas: “el saber de la democracia o los conocimientos, conceptos y teorías que fundan y significan la democracia; el saber hacer de la democracia, constituido por las competencias para llevar a cabo las prácticas sociales congruentes a la vida democrática; y el ser y convivir democrático, constituido por las actitudes personales y cotidianas congruentes con los principios de la democracia” (IFE 2005). Por lo tanto, propone una serie de competencias cívicas y estrategias de trabajo que deben articularse a partir de las condiciones culturales y de los niveles de desarrollo moral y cognitivo de la población infantil y adulta: autoconocimiento y regulación; perspectiva social y búsqueda del bien común; respeto a la diversidad; conocimiento, respeto y ejercicio de los derechos humanos; manejo y resolución de conflictos; convivencia democrática; diálogo; toma de decisiones; participación democrática; participación en procesos electivos y de consulta democrática; comprensión crítica; respeto y valoración de la justicia y la legalidad; comprensión de la democracia como forma de gobierno y como forma de vida; y el ejercicio democrático de la autoridad y control ciudadano del poder.
- Además, hacia el interior de organizaciones como el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), se están desatando procesos reflexivos para fortalecer estos enfoques, proponiéndose convocar a otros actores. El SNTE ha establecido, a través del órgano del Congreso Nacional de Educación un espacio permanente de reflexión para “deliberar y estudiar, en una perspectiva universal, multinivel y multidimensional, los temas educativos para el desarrollo integral del ser humano” (SNTE 2004)

Estos ejemplos que ilustran la operacionalización de diferentes teorías educativas basadas en el desarrollo de competencias son representativos del cambio de paradigma. Sin embargo, todas estas iniciativas tienen implicaciones importantes de carácter pedagógico y traen consigo el rediseño de currículums, la revisión y formación en diferentes métodos didácticos, la transformación de las condiciones y ambiente de las aulas, el diseño y aplicación de nuevos marcos evaluativos, entre otros. Esto es particularmente importante si tomamos en cuenta el estilo tradicional y autoritario que ha caracterizado al sistema educativo en las últimas décadas. También implican fortalecer la capacidad de articular acciones y alinear enfoques y estrategias similares y diferentes, en miras de garantizar y ampliar el impacto producido.

Esto lleva a estudiar y considerar la gama de enfoques y modelos que orientan el trabajo educativo de la sociedad civil organizada internacional y nacional. En este sentido y con afán de enriquecer estas políticas y programas que están siendo implementadas por las instituciones más influyentes del país, proponemos retomar los orígenes de estos enfoques y las experiencias educativas que han avanzado en su instrumentación. A raíz del análisis de la información y evidencia producida, podremos fortalecer el diseño, implementación y evaluación de estas políticas.

### 1.3 La aplicación del enfoque basado en habilidades y competencias a nivel internacional y nacional

Cuando rastreamos el origen de este tipo de intervenciones, encontramos que el enfoque se atribuye principalmente al trabajo del Dr. Gilbert Botvin, quien en 1979 diseñó, a partir de investigación previa, un Programa de Formación en Habilidades para la Vida. Este programa se enfocaba a incrementar el impacto de la prevención para evitar el abuso en el consumo de diferentes sustancias adictivas entre los adolescentes (Botvin et al 1984). La definición de estas habilidades (entre las cuales destacaba la asertividad, la toma de decisiones y el pensamiento crítico), respondía a la necesidad de resolver un problema específico, es decir, basándose en una realidad específica y focalizándose para alcanzar un objetivo. Su trabajo originalmente se basó en la teoría del modelo problema-conducta de Jessor (que determina que las conductas adictivas están determinadas por la interacción de factores sociales y personales). También tiene su fundamento en la teoría de Bandura, que propone que el fortalecimiento de estas habilidades es facilitado a través del aprendizaje social, es decir, a partir de acciones educativas interactivas y de carácter colectivo, en un entorno específico. Su trabajo ha sido aplicado en diferentes ambientes escolares en Estados Unidos y ha demostrado su impacto especialmente en el incremento de la autoconfianza, autoestima, autonomía y regulación de alumnos (OPS 2004).

Las evaluaciones de Botvin confirmaron, a lo largo de los años, que el enfoque era particularmente efectivo en la educación para la salud. Como resultado, miles de iniciativas promovidas por organismos internacionales, gobiernos de varios países y organizaciones civiles, se han inspirado en la investigación producida a esta fecha. Esto llevó a la identificación y diseminación de experiencias internacionales, para lo cual se convocó a reuniones y foros internacionales (por ejemplo: la Primera Conferencia Internacional de Educación para la Salud de Ottawa en 1986 (OMS 2000), la reunión interinstitucional convocada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre Educación Basada en Habilidades para la Vida de 1988 (OMS 1999) y el Foro Mundial de la Educación del 2000, en donde se creó la alianza interinstitucional para focalizar la ayuda internacional en iniciativas de Salud Escolar (Banco Mundial 2005).

Hoy en día, las recomendaciones emitidas por estos organismos han influido el trabajo de otras iniciativas de vital importancia como la Convención de los Derechos de los Niños, la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo, y el movimiento Educación para Todos, cuyos objetivos y líneas de acción retoman la pertinencia de instrumentar la educación basada en habilidades para la vida (UNESCO 1004). Sin duda, la ONU ha contribuido significativamente a promover la utilidad del enfoque para prevenir embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual y abuso de sustancias tóxicas, destacando el trabajo de la Organización Mundial para la Salud y la UNICEF en la discusión y el intercambio de experiencias de promoción para la salud, para prevenir el VIH/SIDA y para promover la equidad de género y la interculturalidad (UNICEF 1999). De hecho, la UNESCO, a través de su proyecto de Calidad en la Educación, Habilidades para la Vida y Educación para el Desarrollo Sostenible ha ampliado su investigación sobre las actitudes que deben promoverse a nivel mundial para avanzar en este último propósito (UNESCO 2001).

En relación a las habilidades estudiadas y promovidas, se puede observar un consenso internacional sobre las mismas y su clasificación. Sin embargo, el grado de profundización sobre el desarrollo de estas habilidades varía. Por ejemplo, mientras la Organización Mundial para la Salud enfatiza la importancia de desarrollar habilidades para tomar decisiones, resolver problemas, pensar creativa y críticamente, comunicarse de forma efectiva, establecer y mantener relaciones interpersonales, autoconocerse, desarrollar empatía y controlar las emociones y el estrés (OMS 1993), la UNICEF se enfoca en el diálogo, la negociación y el manejo de conflictos, la cooperación y el trabajo en equipo, el liderazgo y la persuasión (UNICEF 2005). En cuanto a su aplicación, a pesar de dirigirse originalmente en la



prevención de adicciones y a las situaciones de riesgo de los adolescentes, hoy en día el enfoque está siendo aplicado mayoritariamente en la prevención de embarazo adolescente, VIH/SIDA, violencia, abuso infantil, suicidio, accidentes y conflictos y manejo sustentable de recursos (OMS 1999). Sin embargo, casi todas las intervenciones coinciden en la necesidad de trabajar y articular habilidades cognitivas, sociales y afectivas.

El fundamento de estas intervenciones ha venido abarcando también nuevas disciplinas y teorías. La Organización Panamericana de la Salud y la OMS destacan, por mencionar algunos ejemplos, teorías de tipo biológico (desarrollo infantil y de la adolescencia), sociológico (influencia social, roles de género), psicológico (teorías de la acción razonada y del modelo de creencias para la salud, de cambio de conductas, desarrollo de resiliencia, constructivismo), desarrollo cognitivo (inteligencias múltiples) y desarrollo humano y moral (OMS 2002). Estas a su vez han alimentado la discusión sobre los enfoques de desarrollo de competencias.

En este sentido, no existe a la fecha un consenso generalizado sobre las diferencias en términos teórico-conceptuales entre las habilidades y las competencias para la vida. Según Weinert (1999), quien tuvo un papel relevante en el estudio de carácter teórico y conceptual para la definición y selección de competencias para la vida de la OCDE, estos términos con frecuencia son utilizados indistintamente en las ciencias sociales y aunque encontramos enfoques delimitados por teorías y referencias específicas, también encontramos un grado importante de ambigüedad y superficialidad en el uso de los mismos. En el caso de la OCDE (2003), el término de habilidades se usa para designar la aptitud para desempeñar actos complejos motores o cognitivos, con precisión y adaptación a condiciones cambiantes, mientras que competencia designa un sistema más complejo que involucra acciones para desarrollar e integrar habilidades cognitivas, componentes no cognitivos y actitudes. Entre las características atribuidas a las competencias, destaca la integración de conocimientos, habilidades y otros factores de tipo ético, social, conductual y motivacional. También se habla de una serie de elementos necesarios para responder a una demanda específica, entre ellos un macroambiente favorable (en muchas ocasiones definido como “poder hacer”). Además, se considera que, a diferencia de las habilidades, las competencias pueden ser desarrolladas de manera colectiva, por grupos sociales o instituciones (Weinert 1999). En general, también se reconoce que la definición y selección de competencias responden a lo que las sociedades valoran, siendo un término meramente normativo.

Sin embargo, expertos internacionales y nacionales como el mismo Botvin afirman que ambos enfoques son necesarios y pueden integrarse, como es el caso de sus programas de prevención de adicciones que dirigen esfuerzos a fortalecer competencias específicas pero enfatizan el desarrollo de habilidades personales y sociales de tipo genérico, a ser aplicables a la gran mayoría de contextos socio culturales, como base común para el fortalecimiento de competencias (Botvin 2003). Por otra parte, es importante destacar que el enfoque de competencias para la vida es muy reciente y que la evidencia generada hasta el momento se concentra en gran medida en el impacto generado por el desarrollo de habilidades para la vida. De hecho, la Organización Mundial para la Salud (2002), se ha centrado en documentar mayoritariamente casos sobre desarrollo de habilidades en el ámbito escolar en las áreas de salud y prevención de adicciones (al alcohol, cigarro y otras drogas), reducción de comportamientos violentos, delictivos y criminales, prevención de conductas sexuales riesgosas que puedan resultar en embarazos no deseados y padecimientos como el SIDA, manejo del enojo y el estrés y la reducción padecimientos de tipo emocional, además del mejoramiento académico.

Aún cuando ambos enfoques están presentes en las políticas actuales, muchos gobiernos (entre ellos México), siguen sin poder incorporar y hacer funcionar estos esquemas en su sistema educativo. A pesar de que a nivel internacional hay un reconocimiento de la experiencia acumulada y las lecciones aprendidas en México (OPS 2003) y su potencial de extensión a la región latinoamericana, las

intervenciones desde el ámbito gubernamental, especialmente en relación a la educación formal y escolarizada, son limitadas. Por esto es necesario fomentar una cultura educativa favorable, que debe apuntar a concientizar a todos los sectores de que es necesario transformar los sistemas educativos para responder a las realidades sociales y económicas actuales, y demostrar que los enfoques de habilidades y competencias para la vida no sólo contribuyen a la prevención y a mejorar los procesos educativos, sino que establecen las bases para el desarrollo de habilidades prácticas, para beneficio de los mercados laborales, entre otros.

En resumen, requerimos educar y educarnos, todos los actores involucrados en las políticas públicas, posicionar el tema en la agenda social, en los medios de comunicación y en las agendas de gobierno, y persuadir a la población para que tanto competencias como habilidades para la vida sean incorporadas en todas las escuelas públicas para lograr la coherencia y transversalidad requerida para producir un impacto significativo. En este proceso, es necesario que las organizaciones civiles se involucren y jueguen un papel más importante en el diseño, instrumentación y evaluación de estas políticas. En una lógica de verdadera corresponsabilidad, la experiencia de las organizaciones debe ser considerada y compartida, buscando una mayor transparencia sobre estos procesos y sistematizando las intervenciones para generar un aprendizaje sectorial. Esta tarea, por supuesto, debe plantearse como un esfuerzo de largo plazo, que trascienda los cambios políticos y administrativos en las instituciones, para apreciar las bondades y beneficios de estas nuevas políticas. Es decir, que se puedan observar y apreciar conductas favorables en los sujetos de la educación.

En el trabajo de IMIFAP, especialmente en educación para la salud, el desarrollo de habilidades y competencias psicosociales ha estado presente y constituye el eje rector de sus programas y proyectos, desde 1985, cuando en la investigación que se realizaba se identificaron e incluyeron estas variables. En ese entonces, los términos de habilidades y competencias para la vida no se habían acuñado, delimitado y diseminado suficientemente. IMIFAP ha tomado parte de estos procesos de investigación, definición, selección de habilidades y competencias, y su operacionalización, dando prioridad a la evaluación científica para demostrar su impacto. La aportación de IMIFAP en este sentido ha sido valorada y reconocida por organismos internacionales, especialmente en el diseño y uso de instrumentos de evaluación (OMS 1996) y en el área de educación sexual y prevención de embarazo adolescente y la educación sexual (OMS 1993).

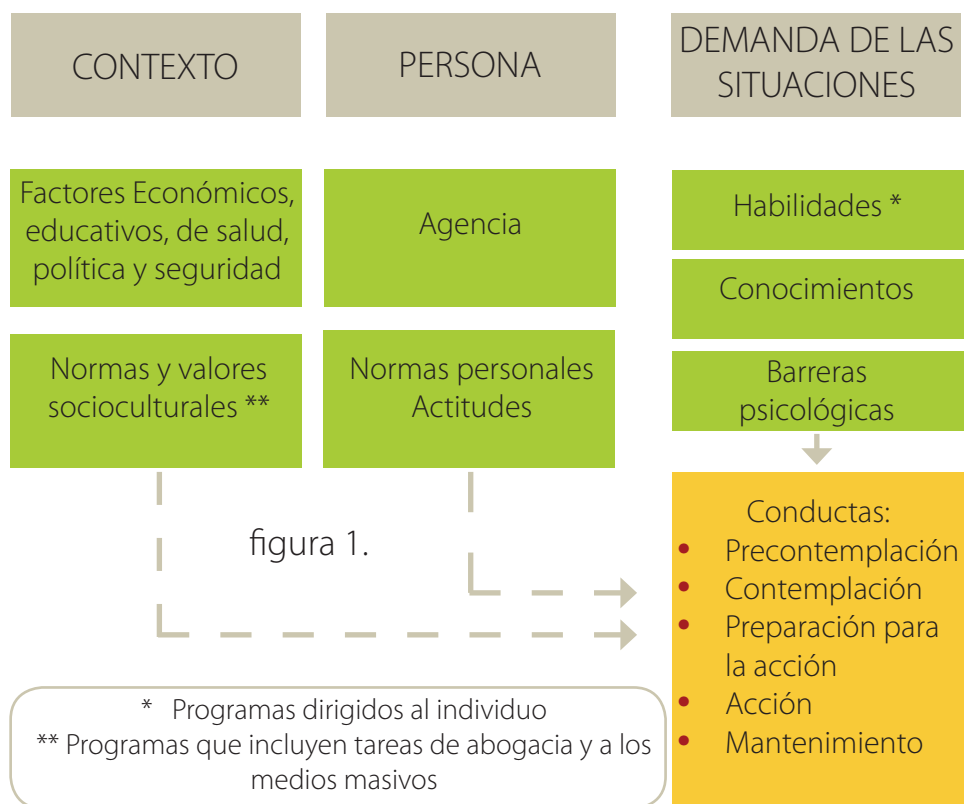
En las siguientes secciones se describe la experiencia de IMIFAP en el desarrollo de habilidades y competencias para la vida en el sistema escolar y se sugieren una serie de principios y recomendaciones prácticas en miras a extender el impacto de su modelo de trabajo. Asimismo, se identifican los instrumentos y medidas que deben tomarse para la instrumentación y adopción de políticas educativas, con base en la propuesta planteada. El modelo se plantea como una representación conceptual de un proceso de cambio conductual que se está estudiando a la luz de una teoría, cuya función es la de facilitar la comprensión del fenómeno estudiado a partir de la identificación de variables claves que lo componen y la relación que existe entre las mismas (González 2005). Por último, el modelo establece las bases a partir de las cuales se plantea un programa de trabajo consistente y coherentemente alineado a su fundamento teórico.



## II. “Yo quiero, yo puedo”: programa de habilidades para la vida en el sistema escolar

### 2.1 Fundamentación teórica del programa

La evaluación realizada por IMIFAP ha permitido la sistematización y reflexión sobre los procesos de desarrollo en los que participa, dando lugar a un ejercicio continuo de formulación y comprobación de teorías y de hipótesis de trabajo, aplicables a todos nuestros programas de trabajo. Este proceso es retratado a continuación y representa el marco teórico y conceptual de la institución para la facilitación de la capacidad de agencia (basado en Pick, Poortinga y Givaudan 2003). El marco, como su nombre lo indica, se centra en la capacidad de agencia de las personas (concepto que se encuentra en construcción, cuya discusión y retroalimentación está encabezada por especialistas de desarrollo humano y de diversas ciencias sociales). La agencia es definida por IMIFAP como el proceso de comprensión, por parte de las personas sobre el origen y naturaleza de las barreras de carácter individual e institucional que enfrenta para su desarrollo personal, familiar y social, para que pueda identificar y elegir entre varias alternativas de elección y pueda tomar decisiones autónomas y responsables. Este marco está alineado a la misión de IMIFAP y orienta en gran medida el enfoque metodológico de la institución para el diseño, instrumentación y evaluación del programa “Yo quiero, yo puedo”.



El marco incluye cuatro dimensiones de impacto: contexto, demandas de las situaciones, conducta y persona. La primera dimensión (contexto) se refiere a las circunstancias que determinan la calidad de vida de una persona. Considera aspectos de carácter estructural e individual: salud, desarrollo económico, social y contexto político. También identifica y reconoce las normas y valores socioculturales que son asumidas y compartidas en su comunidad, su grupo social y las instituciones con las que se relaciona. El supuesto detrás de esto es que las conductas personales pueden ser socialmente reprimidas o aceptadas en el contexto en el que el individuo vive. Por lo tanto, se reconoce que pueden limitar o traer oportunidades valiosas para que las personas puedan tomar decisiones y fortalecer su capacidad de agencia.

La segunda dimensión (demandas de las situaciones), se refiere a las situaciones a las que una persona está obligada a responder, ya sea una acción, evento o como resultado de relaciones personales sostenidas con otra u otras personas. Para el caso del programa “Yo quiero, yo puedo”, una vez estudiado las características del entorno en el que niñas, niños y adolescentes se desarrollan (por ejemplo, en el medio rural, bajo usos y costumbres comunitarias, etc.), y las situaciones a las que están expuestas (por ejemplo, abuso de sustancias adictivas, violencia, riesgo de enfermedades de transmisión sexual, marginación, etc.), se perfilan los conocimientos y habilidades específicas que hay que fortalecer en ellos y también se reconocen las barreras psicológicas (como pena, miedo, culpa), que deben reducirse para que la persona pueda presentar una conducta deseada (por ejemplo, participar más en clase y en asuntos públicos, establecer mejores relaciones con sus maestros y compañeros, comunicarse mejor con sus familiares, rechazar sustancias adictivas, tener relaciones sexuales responsables, proteger el medio ambiente, entre otros).

El fortalecimiento de conocimientos, habilidades y la reducción de barreras psicológicas desatan un proceso gradual de cambio de conducta (tercera dimensión), que observamos y apreciamos a través de la aplicación de las habilidades, conocimientos y creencias favorables. Este cambio de conducta pasa por procesos de contemplación de los cambios que necesitan hacer, hasta irse preparando para actuar y mantener el comportamiento deseado (Prochaska y Di Clemente 1992). El resultado en términos de la aplicación de las habilidades, conocimientos y creencias revisadas, así como de las conductas nuevas tiene un impacto en la persona (cuarta dimensión), en sus características sociocognitivas más permanentes, como su auto-eficacia (Bandura 1997), auto-determinación (Boekaerts 2001) y en sus normas personales (Berry et al 2002). Estas características son agrupadas en la sección de agencia, pues determinan en el largo plazo, la capacidad de las personas para ser agentes de su desarrollo: de su posibilidad de elegir, de autorregular sus emociones y controlar sus decisiones y de asumir la responsabilidad por las consecuencias de sus actos.

El diseño de “Yo quiero, yo puedo” toma en cuenta a su vez otras referencias teóricas ampliamente estudiadas y diseminadas. Por ejemplo:

- Se parte del supuesto de que el desarrollo moral de los individuos inicia en la niñez y que se va formando y cuestionando a lo largo de los años, enfrentándose con realidades más complejas al ir convirtiéndose en adolescentes. El comportamiento de éstos últimos dependerá de su interacción con las otras personas y el entorno que los rodea (Jessor y Jessor 1977) y de la presión social que perciban para sostener determinados comportamientos (Mc Guire, 1968; Evans 1978). Por lo tanto, es necesario prevenir los riesgos que puedan enfrentar a través del fortalecimiento de factores protectivos, entre ellos, un ambiente escolar armónico, el sentido de pertenencia a una familia o comunidad y la comunicación efectiva con sus miembros (Kirby 2001).

- Se sostiene que en la medida en la que niños, niñas y adolescentes desarrollen habilidades cognitivas, sociales y de carácter socioafectivo en edades tempranas, tendrán más posibilidades de fortalecer cada vez más y aplicar nuevas habilidades y se relacionarán mejor con los demás.

- Se reconoce que los niños y niñas aprenden socialmente, es decir, observan y se comportan de acuerdo a las conductas que presentan sus familiares, maestros y autoridades (Bandura 1977).

- Se consideran también que el cambio de las conductas de la personas depende de sus actitudes y las normas sociales, es decir, lo que a su juicio consideran que las otras personas esperan de ellas (Fishbein y Ajzen 1975).

En la práctica, el modelo antes descrito trae consigo importantes implicaciones en el diseño,

instrumentación y evaluación del programa “Yo quiero, yo puedo”, que son abordadas en las siguientes secciones.

## 2.2 Contenidos y metodología de trabajo

“Yo quiero, yo puedo” es un programa escolarizado que promueve el desarrollo de habilidades para la vida y salud. Está dirigido a niños, niñas y adolescentes desde preescolar (edades de 3-5 años), hasta 3º de secundaria y atiende importantes necesidades formativas en cada etapa. El objetivo es promover el desarrollo integral de la persona, buscando facilitar el desarrollo de habilidades y herramientas sociales para la prevención de importantes problemáticas sociales y la promoción del desarrollo comunitario. Los contenidos y actividades del programa evolucionan constantemente, pues se definen a partir de la investigación y son sensibles a la diversidad cultural y social de México.

Las características del proceso de desarrollo desde la niñez a la adolescencia son tomadas en cuenta para el diseño de contenidos y materiales diferenciados, para que respondan a las necesidades y expectativas de cada edad y que estén a su vez integrados para generar un impacto acumulativo en el desarrollo de las habilidades y la aplicación de los conocimientos. Existen versiones diseñadas para los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria. “Yo quiero, yo puedo” para preescolar se basa en tres áreas formativas para la educación básica: Habilidades para la vida, Educación para la salud, y Sexualidad y género. En conjunto, estas tres áreas abarcan 14 ejes que abordan, entre otros, importantes aspectos del desarrollo. En cuanto a las Habilidades para la vida, las actividades se dirigen a promover autoconocimiento, autoestima, autonomía, responsabilidad, organización, comunicación asertiva y expresión emocional. En el área de Educación para la salud, se abordan sexualidad, autocuidado, nutrición, prevención de adicciones, bienestar emocional y prevención de enfermedades y accidentes. Las actividades de Sexualidad y género promueven el conocimiento de su cuerpo, autorregulación, equidad de género y el sentido de ética. “Yo quiero, yo puedo” para el nivel primaria está conformado por los mismos ejes formativos. Los bloques abarcan 20 ejes temáticos fundamentales para el desarrollo personal, tales como toma de decisiones, comunicación, organización y planeación, cuidado de la salud, integración familiar y participación ciudadana. En cuanto al programa dirigido a estudiantes de secundaria, se organiza también a partir de los tres bloques formativos, enfatizando la prevención de adicciones, el autoconocimiento, la comunicación y expresión de afectos, el manejo de estrés, la toma de decisiones y responsabilidad, adolescencia y sexualidad y equidad de género.

“Yo quiero, yo puedo” utiliza una metodología participativa y divertida que motiva tanto a los docentes como a los jóvenes con quienes trabajan. Los temas se abordan con actividades que llevan a la reflexión a partir de la motivación y la experiencia. Las actividades pueden desarrollarse en cualquier escuela, con materiales accesibles y de uso común. Se diseñan a partir de los conocimientos y habilidades que los niños y niñas ya tienen para, a través del juego y la reflexión, guiarles en la apropiación de nuevos conceptos y el desarrollo de competencias. Se han diseñado con una estructura flexible, de manera que los niños y niñas se benefician más de la creatividad con que la educadora o educador las desarrolla, que de material abundante o sofisticado. Gracias a que el contenido es sensible a las características culturales y sociales, y a que los materiales recomendados para su desarrollo son de fácil acceso, las actividades pueden desarrollarse tanto en contextos rurales como urbanos y con un mínimo de recursos.



El papel de los educadores y la familia en el programa es, por lo tanto, fundamental, pues son los mediadores entre el programa y los niños, niñas y adolescentes. Con un enfoque ecológico, “Yo quiero, yo puedo” contiene actividades complementarias para realizarse en casa, para que, de manera guiada, participen padres y madres en el mismo. Para la familia, provee información importante y sencillamente explicada acerca del desarrollo infantil y juvenil.

El programa “Yo quiero, yo puedo” está diseñado para integrarse al programa oficial. Además, sus contenidos pueden ayudar a reforzar otras asignaturas. De manera particular, el programa para secundaria representa un complemento al Programa Oficial de Formación Integral Cívica y Ética.

### 2.3 Alcances del programa

Se estima que más de 11 millones de niñas, niños y adolescentes, maestros y maestras, padres de familia, funcionarios de gobierno y especialistas en educación se han beneficiado de este programa. El programa fue piloteado a nivel nacional, en coordinación con la Secretaría de Educación, pero hemos trabajado bajo convenios de colaboración de más largo alcance con los gobiernos del Distrito Federal, Oaxaca, Coahuila, Yucatán, Baja California Sur, Nuevo León, Jalisco, Quintana Roo, Veracruz, Tamaulipas, Hidalgo, Estado de México, Sinaloa, San Luis Potosí, Chihuahua, Querétaro, Guanajuato, Tlaxcala, Puebla y Campeche. Además, nuestro modelo ha sido adaptado y operado eficazmente en otros países de Latinoamérica, destacando la experiencia de implementación del programa en Perú y Bolivia y la formación de docentes y organizaciones sindicales de Grecia.

La colaboración interinstitucional es pieza clave de este programa. En este sentido, se ha logrado en forma exitosa la adopción del programa por un sinnúmero de importantes instituciones del país como:

- Secretaría de Educación Pública a nivel Federal
- Secretarías e Institutos Estatales de Educación,
- Secretarías de Salud locales
- Representaciones del IMSS en los Estados
- Sistema para el Desarrollo de la Familia (DIF)
- Universidades públicas como la UNAM, CONALEP y el IPN
- escuelas públicas y privadas.

Entre los principales organismos de apoyo y financiamiento que han hecho posible la operación y la evaluación de este programa se encuentran:

- El Banco Mundial
- Fundación MacArthur
- Fundación Public Welfare
- Fondo Moriah
- Fundación Compton
- Fundación Buffet
- Banco Interamericano de Desarrollo
- Fundación Mentor
- Fundación Gonzalo Río Arronte
- National Institutes of Health
- Universidad de Leiden en Holanda
- Fondo de Población de Naciones Unidas.

Además, hemos capacitado a un grupo importante de OSCs de diferentes regiones del país para extender nuestro modelo de trabajo.

## 2.4 Experiencia institucional y resultados

El programa ha sido implementado y evaluado de manera intensiva en el país. A continuación se presenta un recuento histórico de las experiencias más significativas para la institución:

- Este programa se creó en 1992, desarrollando de manera paralela los programas para padres de familia “Aprendiendo a Ser Papa y Mama” y “Deja volar a tu Adolescente” para la formación de padres y madres.
- A partir de 1994, el programa comenzó a implementarse, en coordinación con diversas instituciones públicas de varios estados de la República. A manera de ejemplo, la Secretaría de Educación de Oaxaca integró el programa a su currícula en ese año y estableció un sistema de incentivos para estimular la capacitación voluntaria de los maestros y maestras, promoviendo incrementos en su remuneración y promociones para alcanzar este fin.
- En los años siguientes se formaron grupos de maestros “Yo quiero, Yo puedo” que promovían de manera voluntaria el programa, en el Estado de Campeche y en el D.F., entre otros.
- En 1997, las evaluaciones realizadas con la Subsecretaría de Servicios Educativos del D.F. mostraron la alta aceptación del programa por parte de maestros y de padres de familia. 89.4% de los docentes de 5to. y 6to. grado de primaria coincidieron en que el programa debía extenderse a todo el país.
- En ese mismo año logramos que la Secretaría de Educación Pública incorporara varios de los componentes del programa en el diseño curricular de secundaria, para lo cual IMIFAP diseñó y publicó el libro de texto Formación Cívica y Ética, que fue distribuido en todo el país.
- A partir del 2000 el programa fue adaptado con el fin de prevenir adicciones y enfermedades de transmisión sexual en los estudiantes, con base en la experiencia de trabajo en Jalisco, Hidalgo y Puebla. Estas ediciones especiales están siendo instrumentadas en Campeche e Hidalgo.
- En el 2001, se reportaban 6 millones de libros de secundaria diseñados por IMIFAP y distribuidos.
- El programa constituye la pieza fundamental del “Programa de Desarrollo Integral Comunitario”, que se instrumenta Hidalgo y en Chiapas desde el 2002, para lo cual se realizaron adaptaciones del programa con el objeto de facilitar su ejecución en el medio rural.
- A la fecha, IMIFAP cuenta con una versión actualizada, dirigida a los niveles de preescolar, primaria y secundaria, que integra bloques temáticos y las unidades establecidas y con ediciones especiales enfocadas particularmente a prevenir adicciones e infecciones de transmisión sexual.

Para que estos proyectos y programas se llevaran a cabo, los directivos de IMIFAP han establecido alianzas y sostenido negociaciones permanentemente con representantes del poder ejecutivo a nivel federal y estatal, con las secciones sindicales correspondientes y con las instancias administrativas locales, de las cuales depende la implementación. A partir de un primer acercamiento y de un acuerdo de colaboración, se realiza una investigación y se detectan necesidades e intereses locales, se diseña y pilotea el programa, se organiza la capacitación y el fortalecimiento de las instituciones locales a través de la asesoría y el acompañamiento para su posterior participación en la implementación y la evaluación del proyecto. La participación de IMIFAP no termina con la evaluación. Las acciones de seguimiento, sistematización y evaluación se mantienen en los años siguientes y se llevan a cabo acciones de cabildeo y abogacía, procurando la continuación y extensión de los programas a otras regiones o Estados.

## 2.5 Impacto generado

Hoy en día contamos con una vasta evidencia de la aceptación e impacto del programa, gracias a la evaluación que hemos llevado a cabo con apoyo de los gobiernos y de organismos internacionales. En este proceso se han aplicado distintos instrumentos de medición cuantitativa y de valoración cualitativa. Han participado diversos especialistas e instancias, ya que se ha llevado a cabo investigación y evaluación de carácter interno y también de carácter externo, como la evaluación realizada por la Universidad de Leiden de Holanda. Trabajamos con base en escalas psico-métricas y otros instrumentos aprobados por varios expertos que son aplicadas a los grupos que están participando en el programa y con alumnos que no participan para comparar los efectos producidos. Posteriormente se lleva a cabo el análisis estadístico con el fin de validar nuestra intervención. La aplicación y combinación de métodos evaluativos nos permite evaluar las dimensiones de nuestro marco teórico, pudiendo apreciar los avances generados en el desarrollo de habilidades, aplicación de conocimientos, conductas deseadas, cambios en las actitudes y normas personales, el efecto de estos cambios en el contexto de las personas y la interrelación entre estas dimensiones. Por ejemplo, hemos registrado resultados después de la aplicación de este programa por tres años consecutivos o más de<sup>1</sup>:

- Incrementos generados en 1997 en las habilidades para tomar decisiones y asumir responsabilidades entre niños de zonas marginadas en la Ciudad de México, del 81.8% al 93.1% y del 33.7% al 57.3%, respectivamente.
- Incremento en los conocimientos sobre VIH/SIDA entre adolescentes del Estado de México, del 38 al 77%, en 1999.
- Incrementos significativos en niños y niñas de los estados de Jalisco e Hidalgo, en las habilidades para expresar sus sentimientos (del 72 al 100%) y en las actitudes para la prevención de adicciones (del 60 al 80%), en el 2000.
- El rechazo de uso de sustancias en los estados de Hidalgo fue de 52% al 71%, mientras que en Puebla fue de 44.99% al 53.96%, en el 2003.
- Incremento en la comunicación entre adolescentes y adultos sobre sexualidad en los Estados de Hidalgo y Campeche, del 54% al 62%, en 2004.

La información sobre este impacto generado en la población meta también es validada por expertos y diseminada a través de artículos académicos publicados en revistas especializadas y de la participación en organizaciones profesionales nacionales e internacional.

Además, se ha realizado evaluación cualitativa, a través de grupos de enfoque y entrevistas a profundidad para conocer el grado de utilidad y aprovechamiento del programa por parte de los maestros, así como de la aplicación de encuestas masivas para conocer la percepción y aceptación de los padres de familia sobre los temas y contenidos trabajados. La sistematización realizada en los últimos meses, que sirve de base para la elaboración del presente informe, permite recoger la valoración de los principales usuarios del programa sobre aspectos básicos del mismo, en los estados más representativos de su instrumentación:

Con relación a los materiales de trabajo:

“Me gusta el juego de la ruleta sí, a los niños les gusta mucho, por que ahí expresan sus sentimientos, lo que piensan y sienten” (Profesora Vicky Rocha, de la Escuela Año Internacional de la Paz, Campeche).

“Los materiales vienen adecuados para el niño y adecuados para nosotros, y son muy flexibles, es la facilidad que tiene este programa, nosotros podemos de acuerdo a las actividades que estemos realizando o los problemas que tengamos, los podemos adaptar y el libro es muy fácil de leer para los niños, entienden lo que están leyendo y eso a nosotros nos facilita muchísimo

1 La información se basó en varios reportes técnicos de IMIFAP, incluidos en la sección de referencias bibliográficas.

no tiene palabras rebuscadas ni tienen palabras difíciles que ellos no puedan entender, esto a nosotros nos facilita muchísimo el trabajo.” (Mtra. Haydee Leines Ramos de la Escuela Isaac González, Hidalgo).

“El éxito del programa estriba en los materiales que están trabajando que son claros, precisos, no agresivos, y que coinciden con lo que están trabajando los niños en la Secretaría de Educación Pública” (Lic. Alberto C. Poot López, Secretario Técnico del COESIDA en Campeche).

### En cuanto a la formación y desempeño de los docentes:

“El taller de capacitación es diferente de los demás cursos que los maestros han llevado, es de motivación, sensibilización, es de apoyo para el maestro, para que se encuentre a sí mismo y pueda dar más de sí mismo en las comunidades donde se encuentra laborando” (Profra. Evangelina García Bermúdez, Directora de Educación Primaria, Secretaría de Educación de Chiapas).

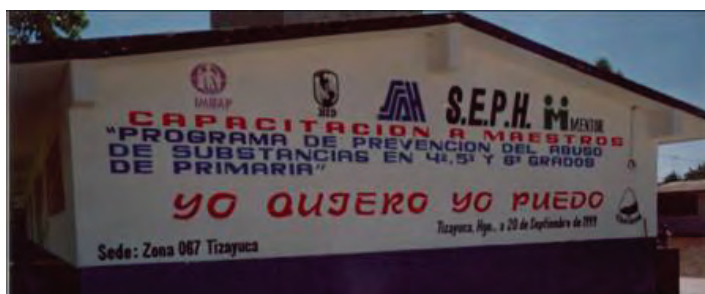
“Me di cuenta de que con estos talleres podemos desarrollar en niños y niñas habilidades y actitudes que mejoren o favorezcan relaciones sociales más humanas. Cada actividad del taller de capacitación me llevó a pensar en mi persona y en mi papel como educador, a encontrarme con mis emociones, mis fortalezas y limitaciones. No estuvieron presentes los textos pero sí la lectura de uno mismo y de la realidad. No nos enseñaron métodos pero sí vivimos experiencias de aprendizaje; no nos modelaron clases pero sí construimos una nueva imagen del maestro”. (Maestro Seín Ariosto Laparra Méndez, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas).

“La formación es integral, a través de talleres. Integra al maestro con el niño y nos ayuda a sacar el currículo interno que tenemos y nunca tocamos, la sensibilización es muy importante en el proyecto”, (Profra. María Isabel Blanco Hidalgo, Coordinadora Técnica de Educación Básica, de la Secretaría de Educación de Chiapas).

“Cuando tú hablas de una de las lecciones vas ligando ese material con otras materias, lo que me gusta es que nos mandan material adecuado pero no nos dicen “vas a hacer esto”, si nos exigen pero como que nos dan mas chance de hacer lo que tú realmente necesitas en ese momento...” (Mtra. Cristina López Alamilla, Escuela Benito Juárez, Hidalgo).

“Se debería aprovechar a los maestros que ya tomaron el curso para que con los nuevos maestros se de otra capacitación, y ellos no tengan miedo de aplicarlo, por que no es un trabajo mas, si no que está dentro del trabajo de nosotros y nos sirve mucho, los juegos, las actividades, el material, con un poquito de imaginación se enriquecen nuestros cursos”, (Profra. Teresita Gamboa, Escuela Carlos Anzores Pérez, Campeche).

“Los maestros tienen más elementos para contestar tantas dudas que tienen los niños, para orientar en sus mismas reuniones con padres de familia. A veces han tenido esa posibilidad de poder orientarlos pero ya con conocimiento de causa con elementos y creo que a los maestros les ha gustado eso...” (Mtro. José Luis Montes Fuentes, Asesor Técnico, Secretaría de Educación de Chiapas).



## Sobre la relación entre maestros y alumnos y entre éstos últimos:

“En el sistema tradicional no importa cómo vamos a tratar al alumno, en el programa ‘Yo quiero, yo puedo’ ahí sí importa el sentimiento de los alumnos, el no etiquetarlos, el tratarlos con cariño, el darles su lugar, su importancia, esto facilita su aprendizaje” (Profra. Yolanda Ramírez, Escuela. Maria del Carmen Poblaciones, Campeche).

“Me he vuelto más comprensiva con mis niños, me he convertido en una maestra que escucha, y por ende si los escuchas los entiendes, si te cierras a escucharlos no vas a saber si ese niño está bien o si tiene algún problema. Hay niños que emocionalmente vienen mal, muy mal y queremos que rindan igual que uno que no, si tú no empiezas a rascar en ese niño nunca vas a saber por qué...”, (Mtra. Leticia Fragoso Roldan Escuela. Benito Juárez, Hidalgo).

Como profesionista estoy muy contenta con el trabajo que día a día voy realizando con los niños y niñas de mi comunidad porque desde el primer año que trabajé el taller con el grupo logré que éste fuera más abierto sin temor de hablar u opinar sobre cualquier tema, además de integrarse los niños y niñas para el juego y el trabajo. Poco a poco hemos roto esquemas, para que todos conociéramos y entendiéramos cómo cuidar y respetar nuestro cuerpo. (Profra. Maribel López Vargas, de la comunidad de Tlachichilco, Hidalgo).

“El trato que tuvieron entre ellos... había después mas respeto, ya no había la burla que por que se equivocó alguien o por que pasó al frente, pero ya no había esa burla, de hacer sentir mal al compañero y con el maestro” (Profr. William Ostilo, Escuela María del Carmen Poblaciones, Campeche).

## La respuesta de los padres y madres:

El programa favorece la comunicación con los padres y alumnos, pues hablan más abiertamente. Se presentó la oportunidad de mostrarles el material a los padres, eran coincidentes los temas que aparecían en los materiales con los libros de texto, lo cual recibieron de manera favorable: a muchos papas les gustó, incluso venían por más información para poder ayudar a sus hijos”, (Profra. Teresita Gamboa, Escuela Carlos Anzores Pérez, Campeche).

“Los padres han quedado muy complacidos, escuchaba yo el comentario de una maestra en su comunidad donde en el libro venían unos ejercicios, al hacerlos -porque eran una tarea que llevaban con los padres de familia- esos ejercicios en su casa con sus papás, dicen con los papás lloraron de emoción, de ver cómo sus hijos trabajaban esos objetivos, realmente es una concientización tanto para padres, como para los alumnos, como para los maestros”, (Mtra. Juana Roldan León, Asesora Técnica Pedagógica de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo).

“A mí los padres me han dicho que les parece muy interesante y que se diera desde el primer año: ‘ay maestra ojalá esto se les diera a todos, que con todos los maestros se pudiera platicar’, entonces sí les gusta y sí les interesa, pero su punto de vista es que se diera en todos los grupos...”, (Mtra. Leticia Fragoso Roldan Escuela Benito Juárez, Hidalgo).





## Percepciones sobre el impacto generado:

“Hubo el cambio de actitud hacia la sexualidad y hacia lo femenino y masculino, y los alumnos tienen bases firmes para poder manejar su sexualidad mas adelante; en el sentido de si quieren, no quieren, les gusta, no les gusta, me quiero relacionar con alguien o no, también en el sentido de denunciar, si algo no les gusta por ejemplo con algún familiar o con alguna persona que les esté molestando”, (Profr. William Ostilio, Escuela María del Carmen Poblaciones, Campeche).

“Los resultados se ven inmediatos en unos dos o tres meses cuando el niño ya es más participativo, cuando el niño ya puede relacionarse mejor con sus compañeros, cuando inclusive el niño ya puede hablar en publico”, (Dra. Yolanda Velasco, Jefa del Departamento de Educación para la Salud del Instituto Hidalguense de Educación).

“El programa me ayudó por que antes casi no hablaba con mi papá, no le hacía yo caso, no sentía su cariño y cuando llevé el programa me ayudé a acercarme más a él y a sentir su cariño”, (Orlando Juárez, alumno que recibió el programa en 4to., 5to. y 6to. grado, Campeche).

“Aprendí que no debemos tener relaciones sexuales, y que si las vas a tener, pues que usen condón” (Jenny Ochoa, alumna que recibió el programa en 4to., 5to. y 6to. grado, Campeche).

“Ha cambiado por ejemplo mi alimentación porque yo antes cenaba mi pan y mi leche y cuando comencé a ver lo del sobrepeso dejé de hacerlo, ahora sólo tomo la leche o fruta” (Claudia Hernández, alumna que recibió el programa en 4to., 5to. y 6to. grado, Campeche).

“A mí me ayudó sobre todo a manejar temas como el SIDA con mis hijos, vi cuántos errores puede cometer uno como mamá y puse al tanto a mis hijos, hablé con ellos sobre esto”, (María Ramírez, Madre de familia de la Escuela Juan de Salazar, Distrito Federal).

“Los cursos para padres me abrieron los ojos. Venimos casi todas las mamás que venimos a los cursos de familias en donde no hay comunicación. Después de los talleres yo decidí cambiar eso con mis hijos y ahorita puedo hablar con ellos de cualquier tema. Mi hija ahorita ya tiene tres años su hijo, y ahora que lee los libros, el de Aprendiendo a Ser Papá y Mamá, me dice: que estas cosas no la enseñan en ningún lado”, (Margarita López, Madre de familia de la Escuela Juan de Salazar, Distrito Federal).

“Con el curso pude retomar el camino como maestra y como mamá, a fortalecer los canales de comunicación con mis alumnos y mis hijos” (Ma. Concepción Ortiz Rubio, Mtra. de la Escuela Juan de Salazar, Distrito Federal).

“Yo creía ser buena mamá y estaba muy equivocada, mucho muy equivocada. Gracias al programa yo me he dado cuenta. Ahora mis hijos son mis mejores amigos, yo les cuento, ellos me cuentan, y a mi esposo tratamos de involucrarlo. Ahora si vamos a tomar (una decisión)...nos tomamos en cuenta y antes, pues no” (Sra. María de los Ángeles García Yackson, Madre de la Escuela para Padres en la Secundaria #5 Otilio González, Coahuila)

“De ser una madre posesiva, sobreprotectora, cambié a ser una madre más democrática, y esto me lo agradecen mis hijos” (Maestra Maria Luisa Gaytan Casas, Zona Escolar 127, 132, 101, y 156 de Coahuila)

“Los padres de familia encuentran un espacio especial para ellos; no son llamados sólo para

darles quejas o para pedirles cooperación, lo que ha favorecido la disposición de los mismos para ayudar en la escuela sin necesidad de que se les pida, hay más colaboración y la imagen de los centros escolares ha ido en aumento, la escuela es reconocida dentro de la comunidad como un espacio de crecimiento personal y muy importante para sus miembros, es el trabajo que los maestros hacen con los padres y alumnos se revalora su labor docente” (Ma. Guadalupe Rodríguez González, Directora de Atención a Padres de la Secretaría de Educación de Coahuila).

“Lo más importante del programa es que va directamente dirigido a la persona y es ideal para insertarse en el sistema educativo, con la sensibilización que produce en los profesores, se cambian esquemas y actitudes increíblemente, y esto hace que el valor público del programa sea enorme”, (Lidia Berrón, Coordinadora de Responsabilidad Social, Gobierno del Estado de Campeche).

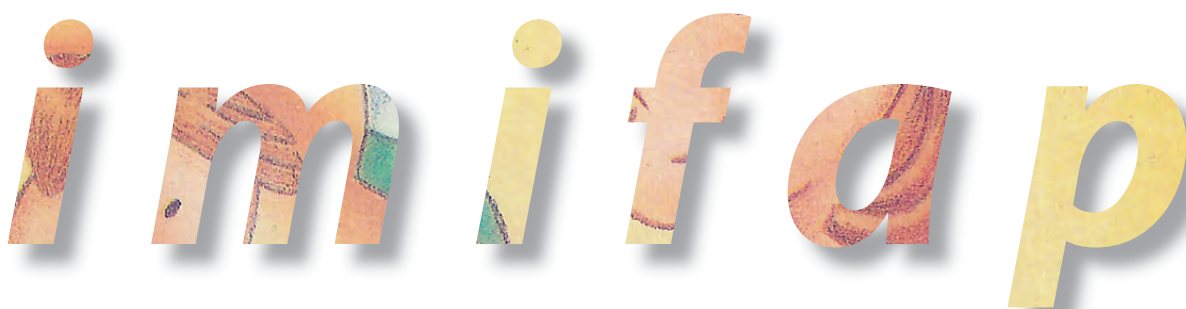
## 6.6 Lecciones aprendidas y recomendaciones

A lo largo de los años, IMIFAP ha generado un aprendizaje organizacional que le ha permitido ir revisando, reestructurando y actualizando su modelo de trabajo. La sistematización y reflexión ayuda a identificar mejores prácticas, lecciones aprendidas y obstáculos que debemos atender en el futuro. Entre éstos destacan las siguientes:

- Iniciar el programa desde preescolar y garantizar que los contenidos sean relevantes de acuerdo a la edad de los participantes. La integración y la continuidad permiten practicar y repetir la aplicación de habilidades en combinación con los conocimientos y las actitudes. “El programa debería ser obligatorio pero de primero a sexto...este programa debería de ir como consecutivo hasta secundaria porque ahí es donde se presentan los problemas más difíciles para el adolescente el cambio, los cambios” (Mtra. Maribel López Vargas de la Escuela Niños Héroes, Hidalgo).
- Diseñar el programa con base en investigación previa para identificar las situaciones y condiciones que deben abordarse y a partir de esto, definir cuáles habilidades, conocimientos y actitudes requieren reforzarse para garantizar los cambios de conducta deseados. Los programas deben responder a las realidades locales y las experiencias humanas de los sujetos de la educación. La Dra. Yolanda Velasco de Hidalgo recomienda “que fuera un programa federal y cada uno adaptarlo al nivel local, porque sabemos que todos los Estados tenemos nuestras propias necesidades, no es lo mismo trabajar en Hidalgo en la sierra que en el Estado de Sonora o en los estados del norte”.
- Los resultados del programa están condicionados a la formación, sensibilización y retroalimentación entre los propios alumnos, los maestros, los padres de familia y los directivos de las escuelas. “Cuando mi hijo me veía así, con las mamás, cuando me veía participar, o sea bailar, pararme al frente, actuando, frente a la bandera, mi hijo le decía a su papá ‘mi mamá estaba actuando y gritando’, él se emocionaba mucho y se le quedó grabado para toda su vida” (Angelina Rueda, Madre de la escuela Juan de Salazar, Distrito Federal).
- Los objetivos del programa deben ser claros, apuntando hacia resultados específicos y asumidos especialmente por los docentes. La formación de los maestros para que puedan trabajar con los alumnos y con los padres de familia determina en gran medida el desarrollo del programa. “Yo quiero, yo puedo” se trabaja primeramente con los docentes debido a que en IMIFAP afirmamos que “nadie puede dar lo que no tiene”. La experiencia personal de los

maestros es pieza clave del programa. Las evaluaciones de proceso realizadas nos indican que la combinación de ejercicios participativos para su aplicación en situaciones cotidianas en el aula escolar y el proceso de acompañamiento de IMIFAP resultan en la motivación y la adecuada aplicación de la metodología de trabajo por parte de los docentes. “Este programa se distingue por eso, porque quién capacita viene directamente a darle seguimiento a las escuelas, cómo lo están trabajando los maestros, cómo están trabajando los materiales y sobre todo es un seguimiento, más que seguimiento nosotros lo denominaremos como un acompañamiento en el sentido de que aclaran dudas, le dan mayor apoyo a los maestros y sobre las necesidades que detectan programan otros talleres de capacitación...” (Mtro. José Luis Montes Fuentes, Asesor Técnico, Secretaría de Educación de Chiapas). Sin embargo, en la formación también enfrentamos resistencias para la capacitación de parte de los docentes, quienes asumen que la distribución de materiales es suficiente o que no pueden dedicar tiempo a la misma. Además, los docentes también manifiestan inquietudes relacionadas con la evaluación de su desempeño en el programa y la comparación de rendimiento entre los Estados.

- La evaluación del programa debe incorporar elementos de impacto en el corto y en el largo plazo y debe enfocarse en el proceso, especialmente en el desempeño de los docentes, la participación de los alumnos y la respuesta de la comunidad educativa en general. “Si la SEP evaluara el programa encontraría desde pequeños hasta grandes cambios”, (Profesora Viky Escobar. Escuela. Año Internacional de la Paz, Campeche).
- Los programas requieren institucionalizarse para generar un impacto en el largo plazo: “A mí me molesta que no me dejen continuar con el programa, debería ser a nivel nacional para que todos los niños tuvieran las mismas oportunidades” (Profra. Teresita Gamboa, Escuela Carlos Anzores Pérez de Campeche). Para esto, es necesario sensibilizar a los funcionarios involucrados en la coordinación estatal de los programas: directores de las escuelas, directores de zonas escolares o sectores, funcionarios de los distintos niveles educativos, etc.
- La escasez de recursos y de mecanismos de movilización a nivel local para la implementación limita seriamente la institucionalización. Por ende, debe realizarse una adecuada presupuestación y buscar establecer alianzas para la diversificación y optimización de recursos. “La partida presupuestal con la que cuentan los Estados se ha comprometido a utilizarla en proyectos de prevención, y qué más que poner el recurso en programas piloteados, con éxito, con programas que sí tienen expectativas y que podemos dar continuidad”, Alberto C. Poot López, Secretario Técnico del COESIDA en Campeche.
- En este sentido, se requiere avanzar en una cultura nacional de fomento de habilidades y competencias. “Es necesario sacar folletos y salir en televisión y en radio, para que todo el Estado reconozca el Programa”, Profra. María Isabel Blanco Hidalgo, Coordinadora Técnica de Educación Básica, de la Secretaría de Educación de Chiapas. “Debemos mostrar los resultados del programa y enlazarlos con otras Secretarías, para buscar la operatividad financiera”. Lidia Berrón, Coordinadora de Responsabilidad Social, Gobierno del Estado de Campeche.



imifap

### III. Implicaciones para la instrumentación de políticas públicas

#### 3.1 Tareas pendientes: instrumentos y estrategias

IMIFAP sostiene que debe diseñarse una política educativa comprehensiva, basada en este modelo pues consideramos que las medidas tomadas por las instituciones públicas a la fecha no son suficientes para consolidar el paradigma de el desarrollo y fortalecimiento de competencias en el sistema educativo. Esta política o conjunto de políticas implicarían no sólo rediseñar un currículum, sino replantear el diseño curricular en general para identificar las áreas más prioritarias en las que también se debe incorporar el desarrollo de habilidades y competencias. Más importante, se requiere una transformación de la práctica docente, que constituye sin duda el principal reto al que nos enfrentamos. De forma paralela tendríamos también que rediseñar los materiales de trabajo.

No pretendemos abordar todas las implicaciones operativas y por ende, las condiciones que debemos procurar para contribuir a la institucionalización de este modelo educativo. Sin embargo, la experiencia de IMIFAP aporta elementos muy valiosos para avanzar en esta transición.

- Para que las políticas relacionadas con el desarrollo de habilidades y competencias psicosociales sean instrumentadas, debe haber un reconocimiento previo del papel y la contribución de la psicología (entre otras ciencias sociales) en el desarrollo de las personas. Por lo tanto, la promoción y modificación de conductas requiere ser contemplada y privilegiada especialmente en las tareas educativas y de salud pública.
- IMIFAP propone que los programas de habilidades y competencias para la vida dirigidos a estudiantes de primaria o secundaria reconozcan la contribución particular de este enfoque en la educación para la salud. Es decir, que la atención y prevención de problemáticas específicas de salud pública como pueden ser la malnutrición, las adicciones, el embarazo no deseado y las infecciones de transmisión sexual, sean abordadas bajo este enfoque educativo. Los programas de trabajo de IMIFAP han comprobado que la educación para la salud tiene un impacto muy relevante en el bienestar de las personas y las comunidades.
- El diseño de políticas basado en el enfoque de desarrollo de habilidades y competencias para la vida requiere definir los objetivos y áreas estratégicas para su aplicación. A partir de éstos, se pueden establecer criterios para diferenciar las intervenciones enfocadas a desarrollar habilidades para la vida genéricas, que son aplicadas en la vida cotidiana (como comunicarse asertivamente, expresar y controlar las emociones, tomar decisiones, negociar, etc.) y aquéllas que se proponen instalar y fortalecer competencias más específicas (por ejemplo, para la construcción de la ciudadanía, el rechazo de sustancias adictivas, la disminución de la delincuencia, etc.). Posteriormente, se pueden tomar medidas para incorporar el enfoque y articularlo a otras asignaturas e iniciativas educativas.
- En este sentido, podemos afirmar que la política contribuye al bienestar general y al combate de la pobreza y puede aplicarse de forma universal (habilidades genéricas para la vida) y focalizada (cuando deseamos fortalecer competencias específicas, para producir resultados diferenciados).
- En esta discusión debe considerarse la amplia gama de problemas sociales que pueden prevenirse y metas de desarrollo en las que se puede avanzar, para priorizar las habilidades y

competencias que requieren fortalecerse y focalizar la inversión pública. Esto llevará a evitar duplicidades y disminuir costos.

- La transversalidad de estas políticas y la coordinación interinstitucional constituye sin lugar a dudas el principal reto de la institucionalización del modelo y del enfoque, si apreciamos su potencial para constituirse en una política educativa rectora que beneficia a otros sectores. Por una parte, es importante reconocer que no hay una sola respuesta o solución para resolver problemas sociales que sea aplicable a todos los contextos. Las instituciones deben, por lo tanto, poder conciliar objetivos e integrar enfoques y políticas que responden a diferentes realidades sociales y entender su interrelación para lograr la coherencia y el impacto deseado.
- Lo anterior se complica aún más si consideramos los procesos de descentralización y los problemas de gestión de los recursos humanos, financieros y tecnológicos que prevalecen en el sector educativo. Sin embargo, se presentan señales alentadoras, como es el caso de la Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Sonora, la cual diseñó e implementó, a partir del presente ciclo escolar, un programa dirigido a “controlar las emociones y mejorar las habilidades sociales de los estudiantes como un blindaje contra las adicciones” (Arredondo 2005).
- Estas políticas llevan consigo, a su vez, la instalación de competencias y procesos de fortalecimiento institucional a nivel federal y local, particularmente en las áreas de visión estratégica, especialización técnica pedagógica, análisis de contexto local, investigación, evaluación y vinculación y difusión.
- Para avanzar en la implementación de los programas de habilidades y competencias para la vida se necesita reformar o actualizar el marco legal correspondiente para dar margen a los ejecutores para el diseño y piloteo de proyectos. Tanto a nivel federal como local, se requieren revisar los incentivos no monetarios que pueden contribuir a que tanto funcionarios como maestros y padres de familia participen activamente en el desarrollo de los programas. De acuerdo a nuestros resultados, consideramos que la formación y la capacitación de los docentes del programa, incentiva a los mismos para la participación.
- Por último, se sugiere caminar hacia la consolidación de una política comprehensiva de desarrollo humano, orientada al desarrollo de capacidades, para que estos modelos y estrategias surtan un efecto realmente positivo.

### 3.2 Perspectivas futuras y expectativas

En el siguiente año, el país enfrentará circunstancias de carácter político que plantean nuevas oportunidades para la discusión y reflexión sobre este tema. Esta coyuntura, favorable en el sentido de que los partidos y candidatos a la Presidencia estarán definiendo sus plataformas políticas para incidir en la educación, debe ser aprovechada para consolidar el cambio de paradigmas y promover la institucionalización del enfoque de desarrollo de habilidades y competencias en las políticas y programas educativos y su articulación sectorial. No basta con cumplir con las metas internacionales de desarrollo y mejorar el rendimiento educativo, necesitamos llamar la atención de la sociedad en general sobre la importancia de invertir en programas para mejorar la calidad de la educación.



El acercamiento y el diálogo entre las instituciones educativas y el intercambio teórico-práctico entre el sector académico y los profesionales de la educación resultan fundamentales para las condiciones políticas que se requieren para plantear estrategias de largo plazo. Esto implica conocer las diferentes formas de trabajo e intereses de las instituciones involucradas y persuadir a los tomadores de decisiones a comprometer su apoyo político y financiero para implementar y evaluar estos programas en todo el país. Los mecanismos de vinculación entre estas instituciones y la sociedad civil y la colaboración interdisciplinaria se traducirán en el enriquecimiento de las políticas y programas, beneficiando la discusión sobre aspectos importantes de la gestión educativa. Pero sobre todo, ayudará a generar condiciones necesarias para la evaluación del impacto de estos programas en las capacidades generadas por las personas para el desarrollo económico, social y político, para saber por ejemplo, qué valor agregan estas habilidades y competencias al mercado laboral, qué tanto contribuyen a desarrollar un mayor capital social, qué tanto determinan la participación social y ciudadana de las personas, entre otros. Este análisis además, debe trascender el ámbito individual, para poder apreciar el desarrollo de competencias colectivas y a nivel institucional.

La investigación científica sobre la efectividad de las políticas y los programas educativos disponible en el país a la fecha, informa sin duda las tareas educativas. La revisión, por otra parte, de la experiencia y la evidencia generada sobre el impacto del desarrollo de habilidades y competencias a nivel nacional e internacional es limitada. Por lo mismo, requerimos institucionalizar estos espacios de análisis y movilizar recursos para ampliar la discusión sobre este último tema: cuáles habilidades y competencias deben fortalecerse de manera genérica en todos los grupos de la población y hasta qué grado son aplicables a todas las regiones del país, cómo se relacionan y refuerzan unas habilidades y competencias a las otras, cuáles habilidades y competencias son más importantes de acuerdo a la diferenciación de edad y género (Rychen y Salanyk 2000).

IMIFAP invita a los funcionarios de gobierno a nivel federal y estatal del área educativa, a los representantes del Poder Legislativo interesados en el tema, a los especialistas y profesionales del área y a los propios usuarios de su programa al intercambio de experiencias y posiciones, a al diálogo y al establecimiento de alianzas para avanzar en la institucionalización de los programas de desarrollo de habilidades y competencias.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arredondo, L. (2005). Enseñarán a niños control. Artículo publicado en el periódico El Imparcial, con fecha del 11 de agosto del 2005, México.

Artelt, C. Baumert, J., Julius-McElvany, N y Peschar, J. (2003) Learners for Life. Student approaches to learning. Results from PISA 2000. Programme for International Student Assessment. OCDE. Paris.

Bandura, A. (1962). Social Learning through Imitation. University of Nebraska Press: Lincoln, NE.

Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: the Exercise of Control. New York, Freeman

Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H., and Dasen, P.R. (2002). Cross Cultural Psychology: Research and Applications 2 ed. Cambridge, University Press.

Boekaerts, M. (2001). Motivation to Learn, The International Academy of Education and the International Bureau of Education.

Botvin, G.J.; Baker, E.; Renick, N.L.; Filazzola, A.D. y Botvin, E.M. (1984) A cognitive-behavioral approach to substance abuse prevention. Addictive Behaviors 9:137-147, 1984.

Botvin, G.J., Griffin, K.W., Paul, E. y Macaulay, A.P. (2003) Preventing Tobacco and Alcohol Use among elementary schools students through life skills training. Publicado en el Journal of Child and Adolescent Substance Abuse, Vol. 12(4). Haworth Press.

Evans, G. W. (1978) "Crowding and the Developmental Process." In A. Baum and Y. Epstein, eds., Human Response to Crowding. Hillsdale, NJ.

Fishbein M. y Azjen I. (1975), Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research. Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co.

Givaudan, M., Ramón, J., Camacho, D. y Pick, S. (1997). "Multiplication of the Family Life and Sex Education Program Yo quiero, Yo puedo in Marginalized Areas of Mexico City". Reporte presentado a la Fundación Compton, San Francisco, CA, USA.

Givaudan, M., Ramón, J., Camacho, D. y Pick, S. (1997). "Qualitative evaluation of the "Yo quiero, Yo puedo" program for 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades". Reporte presentado al Banco Mundial, Washington, DC, USA.

Givaudan, M., López, K. y Pick, S. (1998). "Evaluating the family life and sex education program for preschool, 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grade levels in primary school. Reporte presentado a la Universidad de Leiden, Leiden, Holanda.

Givaudan, M., Ramón, J. y Pick, S. (1999). "Training elementary school teachers in the health and family life program Yo Quiero, Yo Puedo in the mexican states of Queretaro and Guanajuato". Reporte presentado a la Fundación Moriah, Chevy Chase, MD, USA.

Givaudan, M., Pick, S. y Ramírez, H. (2000). "Desarrollo y evaluación de un programa de prevención de abuso de sustancias con estudiantes de 4<sup>o</sup>, 5<sup>o</sup> y 6<sup>o</sup> grados". Reporte presentado al Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC, USA.

Givaudan, M., Mendoza, A., y Pick, S. (2003). "Programa de prevención de adicciones y habilidades para la vida dirigido a estudiantes mexicanos y a sus padres". Reporte presentado a Fundación Gonzálo Rio Arronte, México, D.F. México.

Givaudan, M., Mendoza, A., y Pick, S. (2003). "Habilidades para la vida dirigido a adolescentes no escolarizados en los estados de Hidalgo y Puebla". Reporte presentado a Fundación Gonzálo Rio Arronte, México, D.F. México.

González, A. (2005) Modelo integral de evaluación de políticas públicas. Documento de trabajo. GESOC, México.

Guichard, S. (2005) The education challenge in Mexico: delivering good quality education to all. Economics Department Working Papers, No. 447. OCDE, Paris.

Instituto Federal Electoral (2005) Programa Estratégico de Educación Cívica 2005-2010. IFE, México.

Jessor, R. y Jessor, S.L. (1977) Problem behavior and psychosocial development: a longitudinal study of youth. New York: academic press.

Kirby, D. (2001). Emerging answers: Research findings on Programs to reduce teen pregnancy. Washington, DC: National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.

Martínez, N. (2005) Convocar a mejorar el lugar de México en educación. Nota publicada en el periódico El Universal el 20 de octubre del 2005. México.

Mc Guire, J. W. (1968) Attitudes and attitude change in Gardner Lindzey and Elliot (eds.) Handbook on social psychology. Vol. 3, 2da. Edición, Reading, Allison Wesley.

OCDE (2002) Definition and selection of competentes (Deseco): theoretical and conceptual foundations. OCDE, Paris.

OCDE (2005) Panorama de la Educación 2005. OCDE, Paris.

Organización Panamericana de la Salud (2003) Escuelas Promotoras de Salud, Fortalecimiento de la Iniciativa Regional. Washington.

Organización Mundial para la Salud (1988) Enseñanza en los colegios de las habilidades para vivir. División de salud mental. OMS Ginebra.

Organización Panamericana de la Salud (2004). Life Skills, publicado en [http://www.paho.org/English/DD/PUB/SP579\\_04.pdf](http://www.paho.org/English/DD/PUB/SP579_04.pdf).

Pick, S. y Reyes, J. (1994). "A teacher training model for family life education". Reporte presentado a la Fundación Buffett, Omaha, NE, USA.

Pick, S. y Givaudan, M. (1994). "Parental support for national sex education in Mexico". Reporte presentado a The Prospect Hill y The John Merck Fund, Nueva York, NY y Boston, MA, USA.

Pick, S. y Givaudan, M. (1995). "Developing and implementing life education from pre-School through eighth grade in Mexico". Reporte presentado Fundación John D. and Catherine T. MacArthur, Chicago, ILL, USA.

Pick, S. y Givaudan, M. (1995). "Parental participation and family life education in mexican schools". Reporte presentado a Moriah Fund, Chevy Chase, MD, USA.

Pick, S. y Givaudan, M. (1995). "Evaluación de diferentes tipos de intervenciones para la instrumentación de un programa de educación para la salud y vida familiar para los niveles de preescolar y primaria. Reporte presentado a la Secretaría de Educación Pública (SEP), México, D.F., México.

Pick, S., Poortinga, Y. H. & Givaudan, M. (2003). Integrating intervention theory and strategy in culture-sensitive health promotion programs. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34 (4), pp. 422-429.

Prochaska, J.O., and Di Clemente, C.C. (1982). *Transtheoretical Therapy: Toward a More Integrative Model of Change*. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, Vol. 20, pp. 161-173.

Rychen, D.S. y Salganik, L. H. (eds) (2001) *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. Fondo de Cultura Económica, México.

Rychen, D.S. y Salganik, L. H. (2000) *A contribution of the OECD program: Definiton and Selection of competencias: theoretical and conceptual foundations*. OCDE, Paris.

Rychen, D.S. y Salganik, L. H. (eds) (2003) *Key Competentes for a Successful Life and Well-Functioning Society*. OCDE, Paris.

SEP (2004) Se extenderá el programa integral de formación cívica y ética a los seis grados de primaria. Publicado en [www.sep.gob.mx/res/sep/sep\\_bol16800404](http://www.sep.gob.mx/res/sep/sep_bol16800404), el 26 de abril del 2004, México.

SEP (2005) *Educación Secundaria Formación Cívica y Ética*. Programas de estudio. Publicado en <http://basica.sep.gob.mx/dgdlgje/innovación/civicaetica/presentacion.htm>, México.

SEP (2005) *Programa de Formación Cívica y Ética*. Publicado en [http://pronap.ilce.edu.mx/home/seb/ficha\\_civica.htm](http://pronap.ilce.edu.mx/home/seb/ficha_civica.htm), México.

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 2004. *Estatutos del Sindicato*. México.

UNESCO (2005) *Links between the Global Initiatives in Education*. Publicado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001408/140848m.pdf>

UNESCO (2005) *Quality education, life skills and education for sustainable development*. Publicado en [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=42729&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=42729&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

UNICEF (2005) *Life Skills*. Publicado en ([http://www.unicef.org/lifeskills/index\\_8799.html](http://www.unicef.org/lifeskills/index_8799.html)).

Vidal, R. y Díaz, M.A. (2004) *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México: Habilidades para la vida en estudiantes de 15 años*. INEE, México.

Weinert, F. E. (1999) *Concepts of Competente*. DeSeCo. OCDE, Paris.

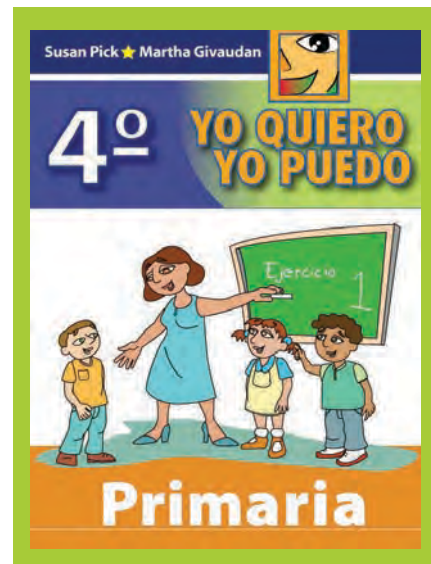
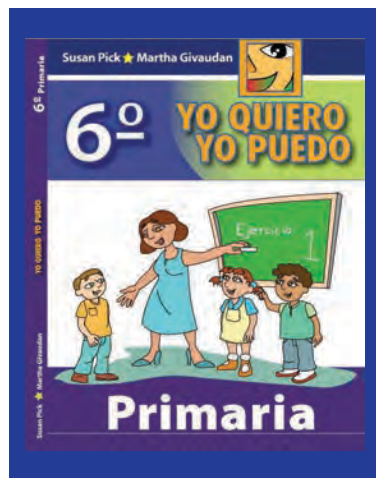
OMS (1995), *The Ottawa Chapter on Health Promotion*, publicado en [http://www.wpro.who.int/NR/rdonlyres/798A711D-DC30-4E27-8DD6-19561EB969CC/0/ottawa\\_charter.pdf](http://www.wpro.who.int/NR/rdonlyres/798A711D-DC30-4E27-8DD6-19561EB969CC/0/ottawa_charter.pdf)

OMS (1996) Life Skills Education: Planning for Research as an integral part of life skills education development, implementation and maintenance. Geneva.

OMS (1996) Life Skills Education: Planning for Research as an integral part of life skills education development, implementation and maintenance. Geneva.

OMS (1999) Partners in Life Skills Education. Conclusions from a United National Interagency Meeting. Geneva.

Banco Mundial (2005) Focusing resources on effective school health. Publicado en <http://www.schoolsandhealth.org/FRESH.htm>.







Para mayor información favor de contactar a Martha Givaudan Moreno, Vicepresidenta Ejecutiva de IMIFAP

([marthag@imifap.org.mx](mailto:marthag@imifap.org.mx)) o en:

Málaga No. 25 Col. Insurgentes Mixcoac  
Delegación Benito Juárez  
México, D.F. C.P. 03920  
Tel. Fax. 5611 58 76  
5598 5673  
[www.imifap.org.mx](http://www.imifap.org.mx)