

Los aprendizajes no-académicos en la formación del profesorado de educación básica

Non-academic learning in basic education teacher training

EVANGELINA CERVANTES HOLGUÍN

Este artículo tiene el objetivo de visibilizar los aprendizajes no-académicos vinculados a la superación profesional de los docentes de educación básica a fin de determinar líneas de acción para su desarrollo en la formación docente. El trabajo se deriva de un proyecto amplio que analiza la formación para la investigación entre el profesorado de la región norte del estado de Chihuahua, México. A través de un ejercicio cualitativo, exploratorio y descriptivo, en forma de estudio de caso, se entrevistó a siete docentes en servicio que cursan estudios de posgrado. La discusión teórica se fundamentó en la formación docente, el aprendizaje permanente y las habilidades para la vida. Se concluye que existen avances significativos en el desarrollo de los aprendizajes no-académicos entre el profesorado, en especial, las habilidades interpersonales, cognitivas y emocionales; sin embargo, habilidades como la negociación y el trabajo en equipo requieren enriquecerse.

Palabras clave:
competencias para la vida, educación permanente, formación de docentes, posgrado

The article aimed to make non-academic learning related to the professional development of basic education teachers visible, to determine lines of action for their development in teacher training. The work is derived from a broad project that analyzes training for research among teachers in the northern region of the State of Chihuahua, Mexico. Through a qualitative, exploratory, and descriptive exercise, in the form of a case study, seven in-service teachers undertaking postgraduate studies were interviewed. The theoretical discussion was based on teacher training, lifelong learning, and life skills. Of the study is concluded that there are significant advances in the development of non-academic learning among teachers, especially in interpersonal, cognitive, and emotional skills; however, skills such as negotiation and teamwork require enrichment.

Keywords:
life skills, lifelong education, teacher education, postgraduate education

Recibido: 17 de febrero de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 5 de noviembre de 2020 |

Publicado: 9 de noviembre de 2020

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1111>

doi: 10.31391/S2007-7033(2020)0055-011

* Doctora en Educación. Profesora-investigadora en el Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y coordinadora del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, Unidad Juárez. Líneas de investigación: política educativa, trabajo y formación docente. Correo electrónico: evangelina.cervantes@uacj.mx / <https://orcid.org/0000-0001-6980-2210>

INTRODUCCIÓN

En este texto analizamos el desarrollo de los aprendizajes no-académicos entre el profesorado a partir de la experiencia de un grupo de maestros de educación básica que participan en un posgrado en educación en el norte de México. Desde una perspectiva amplia, este tipo de aprendizaje se adscribe a las competencias o habilidades blandas –relacionadas con los contenidos actitudinales y estratégicos– y las habilidades para la vida –necesarias para enfrentar las exigencias de cada día–. En el ámbito del profesorado, las habilidades blandas, que se refieren al “conjunto de capacidades que permiten [al docente] desenvolverse de mejor forma en sus respectivos ámbitos de acción” (Cobo y Moravec, 2011, p. 196), están colocándose como un tema emergente dada su contribución a la disminución del estrés y la ansiedad, así como la mejora de la autoestima y el autoconcepto, en especial, porque los docentes latinoamericanos padecen enfermedades físicas, mentales y sociales resultado de las condiciones en que desempeñan su trabajo (Robalino y Körner, 2005).

A nivel internacional, se argumenta a favor de programas de formación docente de mediano y largo plazo, centrados en la práctica y situados en las comunidades escolares, con base en el aprendizaje colaborativo y la participación colectiva (Ávalos, 2007). En la esfera nacional, la política de formación docente busca atender las necesidades formativas del profesorado según su función; considerar la diversidad de los contextos; desarrollar el aprendizaje colaborativo a través de metodologías participativas; y vincular la formación al diseño de proyectos de aplicación escolar que incentiven procesos de intervención.

Para lograrlo, se propone un conjunto de estrategias formativas para el profesorado en áreas comunes, como planeación didáctica, evaluación del aprendizaje, gestión escolar, desarrollo de competencias en lectura, escritura, matemáticas, ciencias, entre otras; además, en ámbitos emergentes o de relevancia social como educación para la paz, derechos humanos, pensamiento crítico, perspectiva de género, diversidad e inclusión educativa, interculturalidad y capacidades socioemocionales (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2019a).

Gradualmente, los aprendizajes no-académicos se colocan en un lugar central en la formación docente con la intención de fomentar entre el profesorado habilidades para el trabajo colaborativo, el diálogo reflexivo y el aprendizaje entre pares que, en conjunto, posibilitan “el empoderamiento de los colectivos escolares como agentes de cambio” (SEP, 2019a, p. 34).

Hoy, se perpetúa la idea de la formación docente como un proceso de aprendizaje enfocado exclusivamente al “fortalecimiento de los conocimientos curriculares substantivos y [al] mejoramiento de las didácticas referidas a estos conocimientos” (Ávalos, 2007, p. 89), y se deja al margen el desarrollo de los aprendizajes no-académicos. A pesar de los avances, el contexto latinoamericano demanda nuevos trayectos formativos que ayuden a “atender a todos los docentes considerando su situación individual, sus necesidades, inclinaciones y el momento de su trayectoria” (Ortega, 2011, p. 17).

En el caso mexicano, la formación docente se ha orientado al desarrollo de saberes específicos, en apego a los requerimientos del plan educativo en turno, que, luego,

deberán acreditarse en los diversos momentos de la evaluación docente (Cervantes, 2019). Durante su trayectoria laboral, el profesorado debe comprobar el dominio de los propósitos educativos y enfoques didácticos, los contenidos del currículo vigente, el diseño de estrategias didácticas y de evaluación, el conocimiento de los fundamentos legales y las características culturales de la comunidad, entre otros (SEP, 2019b), a través de estrategias de evaluación estandarizadas que ignoran otro tipo de saberes.

Hasta ahora, la educación socioemocional, entendida como un proceso de aprendizaje dirigido a integrar en la vida herramientas para generar un sentido de bienestar consigo mismo y hacia los demás (SEP, 2017), ha ocupado un lugar tangencial, tanto en el currículo de educación obligatoria como en la formación docente:

Tradicionalmente, la escuela ha puesto más atención al desarrollo de las habilidades cognitivas y motrices que al desarrollo socioemocional, porque hasta hace poco se pensaba que esta área correspondía más al ámbito educativo familiar que al escolar, o que el carácter o la personalidad de cada individuo determinan la vivencia y la expresión emocional (p. 313).

Con base en la noción de agencia y los principios del paradigma humanista de la formación docente, se insiste en la construcción de estrategias formativas dirigidas al profesorado que incorporen la movilización de los aprendizajes no-académicos, de esos “otros aprendizajes [como] género, autoestima académica y motivación escolar, de clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana y hábitos de vida saludable” (Agencia de Calidad de la Educación, 2018, p. 14).

En este sentido, nuestro trabajo tiene como objetivo visibilizar los aprendizajes no-académicos vinculados a la superación profesional de los docentes de educación básica a fin de determinar líneas de acción para su desarrollo en la formación docente en México. Para la discusión, abordamos dos cuestiones clave: qué habilidades para la vida desarrollan los docentes que realizan estudios de maestría y qué estrategias se pueden formular para incorporarlas al posgrado docente.

LA FORMACIÓN DOCENTE: ENTRE LA ECOLOGÍA DE LOS SABERES Y LA ECOLOGÍA DEL APRENDIZAJE

En este trabajo se propone el término de ecologías de la formación docente, inspirado en el cruce de la ecología de los saberes, la ecología de la educación y las ecologías del aprendizaje. Con la noción de ecología de los saberes, De Sousa-Santos (2009) sugiere “no sólo recuperar conocimientos suprimidos o marginalizados, sino también identificar las condiciones que tornen posible construir nuevos conocimientos” (p. 12), sobre todo porque entre el profesorado perdura la idea de que “los productores reconocidos del conocimiento docente no son los maestros, sino los especialistas o ‘teóricos de la educación’” (Moreno, 1998, p. 76). Ante la infravaloración de los saberes docentes, se busca el agenciamiento del profesorado que, desde la posición de Giddens (2006), alude a “ser capaz de ‘obrar de otro modo’ [...] de intervenir en el mundo [...] de producir una diferencia” (p. 51).

De modo complementario, Cobo y Moravec (2011) plantean una nueva ecología de la educación a partir de la idea de aprendizaje “como un continuum que se prolonga durante toda la vida y que puede ocurrir en cualquier momento o

lugar” (p. 23). Desde esta perspectiva, se sustenta la idea del aprendizaje a lo largo y ancho de toda la vida y se incorporan nuevos adjetivos al aprendizaje: ubicuo –disponible en todo momento y lugar (Boude y Sarmiento, 2017)–, invisible –imposible de registrarlo con nuestros ojos (Cobo y Moravec, 2011)–, expandido –sucede fuera de la escuela y los procesos formales (Fernández y Anguita, 2015)– o incidental –se da por casualidad (González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo y Estévez, 2018)–, entre otros.

En esta línea, surge el concepto de ecologías del aprendizaje para referir el conjunto de contextos e interacciones que proporcionan oportunidades de aprendizaje visible e invisible y para los sujetos de tomar el control de su propio proceso (González-Sanmamed *et al.*, 2018). Estas cualidades del aprendizaje aluden a nuevas maneras y posibilidades de formación docente. En el siglo XXI, los modelos formativos se multiplican y sus contextos se tornan más difusos. En el momento actual, los diferentes dispositivos de la formación docente –desde la perspectiva de Souto (2019)– se ubican dentro o fuera de la escuela, individuales o colectivos, en entornos físicos o virtuales, a través de propuestas formales, informales o no formales; con ello se muestra que, independientemente del enfoque y la modalidad, “no existe programa o iniciativa alguna de los organismos de gobierno de la educación que no incluya en algún momento a la formación y actualización de los docentes como ámbito de intervención y estrategia de cambio” (Vezub, 2007, p. 3).

Nuestro trabajo se sustenta en el concepto de aprendizajes no-académicos para referirnos a las habilidades para la vida o habilidades blandas (*soft skills*), las cuales son definidas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como un

conjunto de habilidades de carácter socioafectivo necesarias para la interacción con otros y que permiten hacer frente a exigencias y situaciones desafiantes cotidianas, es decir, que estas le permiten a la persona tomar decisiones, resolver problemas, pensar de manera crítica y creativa, comunicarse de manera efectiva, reconocer las emociones de otros y construir relaciones saludables a nivel físico y emocional (Guerra-Báez, 2019, p. 2).

Este tipo de habilidades se organizan en tres categorías: interpersonales, cognitivas y emocionales (ver tabla 1).

Tabla 1. Habilidades para la vida

Habilidades interpersonales	Habilidades cognitivas	Habilidades emocionales
Trabajo en equipo	Autonomía	Autoconocimiento
Comunicación asertiva	Resolución de problemas	Autorregulación
Negociación	Pensamiento crítico	Modulación emocional
Adaptabilidad	Toma de decisiones	Gestión de la incertidumbre
Cooperación	Análisis y comprensión de las consecuencias	
Empatía		

Fuente: Elaboración con base en Mangrulkar, Whitman y Posner (2001), OMS (1994) y Vera (2016).

Dado que en la formación docente se ha priorizado el desarrollo de las competencias cognitivas, el trabajo se fundamenta en el paradigma humanista que coloca a la persona en el centro del proceso formativo (Nieva y Martínez, 2016), así como en la incorporación de las habilidades socioemocionales a los trayectos formativos,

en especial ante las “debilidades en la formación del profesorado para la educación socioemocional [...] pues en las universidades se privilegia la preparación para el desarrollo cognitivo, en desmedro de la adquisición de competencias para la formación social, valórica y emocional” (Cuadra, Salgado, Lería y Menares, 2018, p. 3).

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Este artículo forma parte del proyecto La formación para la investigación entre el profesorado de educación básica, llevado a cabo de 2019 a 2020 en la región norte del estado de Chihuahua, México. El texto aborda dos de las dimensiones del proyecto general –posgrado y formación de investigadores educativos–, que analiza la formación para la investigación a partir de la experiencia de un grupo de docentes de educación básica becados por el Gobierno del Estado para realizar estudios de posgrado en una institución pública local.

En términos generales, el posgrado representa la etapa más alta del desarrollo profesional docente, que comienza en la formación inicial, se fortalece en la formación continua –mediante la actualización y la capacitación–, y se consolida en la superación profesional, caracterizada como aquella “formación destinada a quienes desean especializarse en campos diversos relativos al quehacer educativo y alcanzar mayores niveles de habilitación profesional y desarrollo [...] a través de estudios de especialización, maestría y doctorado” (SEP, 2008, p. 45).

El trabajo se adscribe al paradigma construccionista que se centra en la comprensión de la realidad construida y coconstruida desde la experiencia individual y colectiva (Guba y Lincoln, 2012), con un enfoque cualitativo orientado a capturar la perspectiva de los sujetos acerca de sus vivencias, emociones y perspectivas, así como el sentido que le otorgan a su acción (Mendizábal, 2019). A partir de un estudio de caso, entendido como el estudio que se realiza para alcanzar una comprensión significativa de la singularidad y complejidad de un fenómeno concreto (Stake, 1999), recuperamos la experiencia de los estudiantes en torno a dos categorías de análisis: el posgrado y la formación de investigadores educativos.

Tabla 2. Categorías y subcategorías de análisis

Categorías de análisis	Subcategorías
Posgrado	Motivos de ingreso
	Elección del posgrado
	Tipo de estudios
	Contribuciones a la práctica docente
	Aprendizajes logrados
	Proyectos al egreso
Formación de investigadores educativos	Desarrollo de competencias
	Línea de investigación
	Usos potenciales de los resultados de la investigación

En atención a los propósitos del trabajo, este se desarrolló en el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP), Unidad Juárez, institución pública encargada

desde 1992 de la formación de docentes en servicio de la región, mediante dos programas: la maestría en Desarrollo Educativo (MDE) y la maestría en Competencias para la Docencia (MCD), ambas de carácter profesionalizante y con orientación a la investigación, evaluación e intervención educativa (CCHEP, 2018a).

Dado que la subjetividad constituye “un elemento esencial de la comprensión” (Stake, 1999, p. 48), recurrimos a la entrevista semiestructurada, como “el cauce principal para llegar a las realidades múltiples [...] [a] experiencias únicas, historias especiales” (p. 63); para ello, empleamos una guía de entrevista, organizada en tres partes: apertura, consistente en una breve introducción de la investigación y presentación de los objetivos del estudio; desarrollo, en torno a una serie de preguntas planificadas sobre su experiencia en el posgrado y la formación para la investigación; y cierre, para agradecer la participación. Cada encuentro fue audiograbado, con el consentimiento de los participantes, para su transcripción posterior. El uso de la entrevista posibilitó generar una narrativa colectiva en la que las experiencias individuales cobraron un nuevo sentido.

Los participantes son siete docentes de educación básica que fueron seleccionados a partir de un muestreo intencional –usualmente empleado para elegir a determinados sujetos al ser considerados fuentes importantes de información (Sabariego, 2004)– con base en tres criterios: ser docente en servicio; ser estudiante o egresado de alguno de los programas del CCHEP; y contar con beca para la profesionalización docente por parte del gobierno estatal durante la realización de sus estudios. Las entrevistas se llevaron a cabo en diferentes días y lugares del edificio escolar durante septiembre y octubre de 2019.

Así, contamos con la colaboración de un grupo de docentes que se caracterizan por:

- Datos generales: cinco mujeres y dos varones con edades entre los veinticinco y cuarenta y tres años.
- Trayectoria académica: la totalidad cuenta con título de licenciatura en Educación de diferentes instituciones en la entidad, cinco son estudiantes del cuarto semestre –tres de la MDE y dos de la MCD– y dos egresadas de la MDE.
- Trayectoria docente: cuentan con una antigüedad variante entre los tres y diecinueve años de servicio en los niveles y modalidades de la educación básica –preescolar (2), primaria (3), secundaria (1) y educación especial (1)–, y desempeñan funciones docentes y solo una, funciones directivas.
- Tipo de beca: dos egresadas con beca comisión, consistente en “la autorización de movimiento lateral que se otorga para realizar estudios de especialización, maestría, doctorado o posdoctorado” (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2015, p. 1), y cinco estudiantes con beca económica, consistente en “la autorización de una aportación económica a quienes inician o están cursando estudios de posgrado” (p. 1).

Para la fase analítica, recurrimos al análisis de contenido –que alude tanto al análisis de los significados como al de los significantes (Bardin, 2002)–, efectuado a partir de las categorías teóricas y emergentes en atención a las preguntas y los objetivos de la investigación. En su realización, consideramos los tres niveles del lenguaje propuestos

por Ruiz (2006): de superficie, tendente a la descripción de la información; analítico, dirigido a clasificar, ordenar y categorizar; e interpretativo, orientado a la comprensión y construcción de sentido.

El primer nivel se llevó a cabo con un análisis vertical de cada entrevista; el segundo con un análisis horizontal por categorías y subcategorías; y el tercero con un análisis transversal. Como resultado, elaboramos un sistema de categorías que inició con una revisión global que, gradualmente, fue develando categorías más específicas. Estas se ordenaron de manera jerárquica y, luego, se agruparon en conjuntos de significado desde los cuales se redactaron los resultados.

Debido al alcance exploratorio y descriptivo del estudio, el trabajo permitió caracterizar el desarrollo de aprendizajes no-académicos entre el profesorado de educación básica como una situación concreta a partir de sus rasgos diferenciadores (Ballén, Pulido y Zúñiga, 2007); sin embargo, el proceso enfrentó dos limitaciones: uno, el tamaño de la muestra: el criterio que solicitaba ser becario limitó la participación de un mayor número de docentes, en especial, ante la suspensión de la convocatoria estatal y la reducción en la cantidad de becas, y dos, los datos autoinformados: el material primario se basa en la opinión declarada de los participantes sobre su experiencia en el posgrado, comentarios que pueden presentar sesgo por el papel que la investigadora tiene en la institución.

LUZ Y SOMBRA DEL APRENDIZAJE NO-ACADÉMICO EN LA SUPERACIÓN PROFESIONAL

En el marco de la oferta institucional, la MDE propone, por un lado, colocar a los estudiantes en el centro, y asumir su desarrollo pleno –cognitivo, físico, social y afectivo–; por otro, situar al docente como persona a través de la movilización de conocimientos, actitudes, valores y habilidades (CCHEP, 2018b). Mientras, la MCD se muestra como una opción de superación profesional con orientación humanista (CCHEP, 2018c).

Ambos programas cuentan con un plan curricular organizado en contenidos de aprendizaje de cuatro tipos: declarativos, procedimentales, actitudinales y estratégicos, que se expresan en las competencias del perfil de egreso. Dichas competencias se agrupan, a su vez, en cuatro tipos: a) profesionales-académicas, incluye aquellas competencias relacionadas con el ejercicio profesional docente; b) instrumentales, refiere a aquellas competencias asociadas a la generación, gestión y aplicación del conocimiento para resolver problemas relacionados con la práctica docente; c) interpersonales, reúne las competencias vinculadas al desarrollo social y comunitario; y d) sistémicas, alude aquellas competencias en las que el propio estudiante puede lograr la transferencia de lo teórico hacia ámbitos prácticos y viceversa, situado en contextos reales de aprendizaje. En correspondencia a los propósitos del trabajo, destacan las competencias interpersonales y sistémicas de los dos programas.

En el caso de la MDE, aun cuando en su justificación se reconoce la importancia de la dimensión afectiva, el plan curricular carece de referencias específicas a las habilidades socioemocionales; además, asume “la evaluación [...] como un proceso integral [que] aborda de forma holística el desarrollo de las y los estudiantes”

(CCHEP, 2018b, p. 34) y omite orientaciones para evaluar el logro de las competencias interpersonales y sistémicas.

Por su parte, la MCD incluye, de forma explícita, las habilidades socioemocionales desde dos planos: en primer lugar, propone desarrollar en los docentes las habilidades que les permita “tomar conciencia del propio mundo emocional y de los estados de ánimo y las emociones presentes en los ambientes educativos” (CCHEP, 2018c, p. 36); en segundo lugar, destaca el papel de los docentes como promotores de la educación socioemocional al crear ambientes de aprendizaje en donde los estudiantes “se sientan aceptados, apreciados, reconocidos y valorados, a partir de reconocer, nombrar, modular y trabajar permanentemente en el modelaje de sus propias emociones” (p. 33). Respecto a la evaluación de estas habilidades, el programa propone desarrollar entre los participantes las competencias para gestionar “estrategias de evaluación con un enfoque formativo, en las distintas dimensiones del hecho educativo” (p. 33); sin embargo, carece de orientaciones específicas sobre cómo evaluarlas.

Del análisis curricular anterior, reconocemos el esfuerzo de la institución por incluir los aprendizajes no-académicos –en forma de habilidades interpersonales y sistemáticas– en sus planes de estudio; no obstante, la omisión de orientaciones para su desarrollo y la falta de criterios para evaluarlas confirma que “los sistemas de evaluación de la educación formal no necesariamente incentivan ‘otros’ procesos de aprendizaje [...] [y] omiten (o invisibilizan) el reconocimiento de aquellas competencias y habilidades que van más allá de las establecidas en el currículo formal” (Cobo y Moravec, 2011, pp. 33-34).

LOS APRENDIZAJES NO ACADÉMICOS EN EL POSGRADO: EL CORAZÓN DOCENTE

En general, para los docentes la realización de sus estudios de maestría les ha posibilitado desarrollar un conjunto de competencias interpersonales, cognitivas y emocionales que les nutre como personas y profesionales de la educación. En atención a las intenciones del proyecto central, la experiencia colectiva se configura alrededor de la formación para la investigación usualmente definida a partir de diversos aspectos –metodológicos, discursivos, instrumentales, heurísticos, hermenéuticos–, entre los que destacan aquellos de carácter ético y socioemocional. Las competencias éticas refieren la honestidad académica y la búsqueda de justicia social, mientras las socioemocionales aluden a trabajar en equipo, comunicar ideas, afrontar la adversidad y la apertura a nuevas experiencias (Fontaines-Ruiz, Carhuachín, Zenteno y Tusa, 2018). En este texto describimos los aprendizajes no-académicos que, en forma de habilidades, caracterizan este trayecto formativo.

Habilidades interpersonales

Las habilidades de comunicación constituyen un factor clave en la calidad de vida de las personas y el éxito de sus relaciones sociales. La comunicación interpersonal que se distingue por ser eficaz y asertiva posibilita que la persona sea capaz “de

expresar sus sentimientos, ideas y opiniones, haciéndolo de forma que, aun defendiendo sus propios derechos, se respeten de forma escrupulosa los derechos de los demás” (Van-der Hofstadf, 2006, p. 185), e implica la puesta en juego de la escucha activa para poner “atención [a] la totalidad del mensaje [...] tratando de interpretar el significado correcto del mismo” (p. 192). “Lo que más disfruto es la parte de la recolección de datos de información, esta parte donde te encuentras con el otro [...] la parte de las historias de cada participante” (DMDE01).

La negociación se relaciona con el trabajo en equipo y alude a la capacidad “para generar diversas estrategias o alternativas con la finalidad de disipar las diferencias o desacuerdos que se pueden presentar en la interacción entre dos o más personas” (Guerra-Báez, 2019, p. 3). En apego a las ecologías de la educación, el trabajo en equipo representa una oportunidad para promover el aprendizaje formal-inesperado (Cobo y Moravec, 2011); mientras, en la formación docente constituye una estrategia para fomentar la cultura colaborativa entre el magisterio por sus efectos en la mejora del trabajo pedagógico y la transformación de la enseñanza y las experiencias escolares de los alumnos (Vezub, 2007). En opinión de los participantes, esta habilidad es un importante desafío:

Estábamos en equipo en tesis y tuve muchos conflictos con mi equipo porque, bajo mi perspectiva, ponían muchos pretextos del porqué no hacían tarea (DMDE02).

Entre las dificultades [...] el proyecto de titulación es algo que se me ha hecho muy pesado, porque es un trabajo en equipo y pues cada uno tiene diferentes maneras de trabajar [...]. Soy muy aprensiva en mis trabajos, a sacar las cosas como deben de ser [...] y eso me va sacando más estrés (DMCD05).

La cooperación refiere a la predisposición de la persona a ser útil, a colocarse al servicio de los demás y a fortalecer actitudes sociales, lo que exige una alta sensibilidad a los intereses comunes y a la mejora del potencial humano, así como un distanciamiento del interés individualista por el poder (Coleman, Deutsch y Marcus, 2014). En este punto cobra sentido el llamado de Giddens (2006) para ser agente de cambio “capaz de desplegar (repetidamente, en el fluir de la vida diaria) un espectro de poderes causales” (p. 51) para hacer la diferencia:

Elegí la educación inclusiva en el aula regular porque es algo personal. En la escuela donde yo trabajo la directora no acepta a personas con discapacidad (DMDE02).

Ser docente [...] para mí significa poder ayudar a quienes lo necesiten [y para ello] prepararte para ser mejor cada día (DMCD05).

La empatía, entendida como la habilidad para “comprender los sentimientos y emociones de otros” (Guerra-Báez, 2019, p. 3), constituye una herramienta clave para desarrollar la amistad, la comunicación efectiva y la solidaridad comunitaria. Esta, como los demás aprendizajes no-académicos, rebasan el espacio escolar, en tanto que por su ubicuidad ocurre en el aula, el hogar, el parque, la biblioteca y en las interacciones cotidianas con otros (Boude y Sarmiento, 2017; González-Sanmamed *et al.*, 2018):

Creo que me ha humanizado más el hecho de conocer, de estar en el contexto [...] [Durante mis primeros años como docente] yo seguía siendo muy rígida y no quería sensibilizarme ante las necesidades de los estudiantes [...] la maestría me humanizó de forma que, aunque a lo mejor yo quiera exigirle mucho a los papás y a los estudiantes [...] ellos traen un trasfondo que lo que entregan en la escuela, que a lo mejor lo que pueden o

hasta lo que sus esfuerzos alcanzan a llegar (DMDE02).

Aquí hice grandes amistades no solamente con los compañeros, sino también con los maestros (DMDE04).

Habilidades cognitivas

Entre las habilidades cognitivas, la solución de problemas alude a la capacidad de las personas para comprender una problemática y generar alternativas de solución. Reconocer la complejidad de la profesión docente implica diseñar trayectos formativos en los cuales los docentes tengan oportunidad de reflexionar sobre su realidad, desarrollen nuevos conocimientos, enfrenten la adversidad y encuentren “soluciones pertinentes y personalizadas a sus problemáticas” (Mendoza y Roux, 2015, p. 48): “Tengo otra perspectiva de cómo puedo mejorar mi enseñanza, de cómo puedo buscar estrategias, apoyos, métodos que, a lo mejor antes de ingresar a la maestría, no tenía ese panorama de cómo indagar sobre herramientas para fortalecer el proceso educativo” (DMDE02).

Para Chaves (2016), el pensamiento crítico es una habilidad clave del siglo XXI que refiere “un proceso autodirigido, auto-disciplinado, autoregulado y autocorregido [para] idear soluciones a problemas complejos” (p. 18). Esta habilidad resulta clave para erradicar la histórica “desautorización de los docentes como agentes legítimos [...] al ubicarlos en el lugar del no-saber” (Vezub, 2007, p. 4) y, desde la ecología de los saberes, recuperar su contribución al conocimiento pedagógico:

Regularmente los docentes nos concebimos como eso [...] docentes; entonces otros son los que investigan, otros son los que nos dicen que hacer [...]. Creo que cuando uno se posiciona con esas facultades de yo puedo, puedo dirigir procesos de investigación en mi escuela, puedo generar proyectos de intervención [entonces] no solamente somos estos docentes que repiten los programas así sin cuestionarlos, sino que te envuelve en otra dinámica. A veces pareciera que nosotros mismos las minimizamos [...] creo que eso es lo importante que te permite encontrarte como una persona que puede tener esas habilidades para transformar tu propio entorno (DMDE01).

La toma de decisiones apunta a la posibilidad humana de lidiar constructivamente con las demandas y los desafíos de la vida cotidiana. Según la OMS (1994), las personas responden ante las situaciones por impulso, y delegan la posibilidad de decidir o hacer de la procrastinación un modo de vida. Ante la complejidad de la vida moderna, tomar una decisión conlleva el reconocimiento del problema, la identificación de alternativas, la valoración de cada opción para elegir alguna y la comprensión de sus posibles consecuencias:

Ahora que tengo un cargo directivo tengo una autonomía que no tenía antes [...] genero trayectos formativos con mis docentes, cuestiones de gestión con la escuela y la comunidad. Creo que esa autonomía, esa autoridad que te da la vida académica con la que me puedo mover con los docentes o esa autoridad de gestión con los padres de familia o con las diferentes organizaciones que benefician a las escuelas es gracias a las habilidades que obtuve en la maestría (DMDE01).

Ligada al pensamiento crítico y la toma de decisiones aparece la autoevaluación, en la cual la persona emite una evaluación sobre su propio desempeño con el objetivo de valorar la distancia entre el rendimiento logrado y el deseado a fin de identificar estrategias para mejorar su desempeño (McMillan y Hearn, 2008): “Entre

las satisfacciones [...] el poder darme cuenta de mis errores y poder modificarlos” (DMCD05).

Por su parte, la habilidad para el análisis y la comprensión de las consecuencias consiste en identificar las alternativas que contribuyan a la solución de un problema o la toma de decisión y consideren los resultados a corto, mediano y largo plazo (Guerra-Báez, 2019): “Siento que cuando tú estás enfocado y tienes una meta, trazas tus acciones a seguir para cumplir el plazo. Cuando tu motivación está en concluir la meta haces que todo sea posible, si tienes problemas personales encuentras la manera de lidiar con ellos e igual con el trabajo para conseguir tu objetivo” (DMDE02).

Desde las ecologías del aprendizaje, se muestra que en los procesos formativos “existe un aprendizaje a veces no percibido, informal, invisible, silencioso que, sin embargo, nos permite adquirir competencias fundamentales” (González-Sanmamed *et al.*, 2018, p. 30).

Habilidades emocionales

A partir de 2017, en México se instauró un modelo educativo que impulsó un planteamiento curricular de enfoque humanista con especial atención en las habilidades socioemocionales que permitiera “a los estudiantes ser felices, tener determinación, ser perseverantes y resilientes, es decir, que puedan lidiar y adaptarse a nuevas situaciones, y ser creativos” (SEP, 2017, p. 63). Al mismo tiempo, se propuso “promover que los docentes apoyen y alienten a los estudiantes a fortalecer la regulación de sus emociones, así como acompañar, gestionar y monitorear su desempeño escolar” (p. 74):

El año pasado entró el tema de la educación socioemocional. A muchos docentes nos agarró de bajada y creo que la mayoría no teníamos la preparación para impartir esta asignatura. En el equipo, al inicio pensamos en el desarrollo de habilidades socioemocionales en el alumno, pero cuando hicimos el diagnóstico descubrimos que los docentes no manejamos la educación socioemocional, así cambiamos el tema, le dimos un giro, porque si los docentes no las conocemos, ¿cómo las vamos a desarrollar en los alumnos? (DMCD06).

La conciencia de sí mismo alude a la habilidad de entenderse a sí mismo que implica evaluar sus propias competencias. Tyler (1991) propone el término de autoeficiencia para referirse al grado en que los individuos se ven a sí mismos como valiosos, como personas causalmente importantes y como individuos efectivos para dar forma a los eventos y resultados en sus vidas. En el contexto mexicano, esta habilidad se denomina autoconocimiento e “implica conocerse y comprenderse a sí mismo, tomar conciencia de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias, así como su efecto en la conducta y en los vínculos que se establecen con otros y con el entorno” (SEP, 2017, p. 327):

Para mí la docencia es una oportunidad de conocerme, de conocer las habilidades que hasta ese momento ni siquiera lo había pensado [...]. Es una oportunidad de desarrollar habilidades, de generar espacios creativos, de crecer como persona (DMDE01).

[Ser docente] me ha permitido conocer habilidades que, la verdad, yo no sabía que tenía, o tenerme esa fe de que sí puedo hacer algo por alguien (DMCD05).

La autorregulación es la “capacidad de regular los propios pensamientos, sentimientos y conductas, para expresar emociones de manera apropiada, equilibrada y consciente” (SEP, 2017, p. 333). En ella se incluye la modulación emocional, la tolerancia a la frustración, la perseverancia, el afrontamiento pacífico de los retos y la resolución del conflicto, entre otros: “Como parte de un equipo de trabajo, el saberme miembro de un equipo también ha sido un tanto difícil porque aquí en la maestría tienes que aceptar cualquier tipo de crítica” (DMDE03).

En el marco de la evaluación del desempeño profesoral, los docentes mexicanos precisan reconocerse como profesionales que mejoran continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje, para lo cual deben “comprender que su quehacer implica tener capacidad para aprender de la experiencia docente y para organizar la propia formación continua que se proyectará a lo largo de su vida profesional” (SEP, 2019b, p. 20). Como extensión de la noción de autorregulación del aprendizaje, que apunta a la idea del aprendizaje permanente y el papel de las personas en su propio proceso formativo (González-Sanmamed *et al.*, 2018), proponemos el concepto de autorregulación de la formación docente como una habilidad para decidir su propio trayecto formativo –qué, cómo y dónde.

Desde esta posición, los docentes asumen el control de su formación, reconocen sus necesidades formativas, diseñan metas, identifican recursos y autoevalúan sus resultados: “Creo que la labor del docente es prepararse para uno mismo [...] no quedarse en un estado de inactividad, [necesitamos] actuar por uno mismo para prepararse y seguirse formando” (DMCD06).

Frente a situaciones de estrés, es común que las personas actúen “de forma confusa, desorganizada, irracional y hasta errática [disminuyendo] su capacidad para responder y tomar decisiones de manera responsable, objetiva y reflexiva” (SEP, 2017, p. 33). En el caso de los participantes, la elaboración de la tesis, la falta de tiempo y la sobrecarga de actividades constituyen condiciones detonantes de estados de ansiedad y estrés. Para Robalino y Körner (2005), el estrés representa uno de los principales problemas de salud entre el magisterio, situación que aumenta tomando en cuenta que los docentes tienen “poco tiempo libre que permita organizar estrategias compensatorias y de recuperación del desgaste” (p. 99):

[Estudiar la maestría] me ha tomado mucho tiempo familiar, tiempo social... (DMDE03).

Pues siento que a veces la carga laboral y la carga como estudiante chocan y no sabes a qué darle prioridad [...] igual los dos son importantes, pero llega un momento en el que estás hasta el tope. En la madrugada, a las dos de la mañana dices: no he terminado [...] Siento que a veces [a los profesores] se les olvida un poquito el ponerse en el lugar de cuando ellos fueron docentes de primaria, las problemáticas que venían arrastrando. A veces se les olvida que tenemos un director que nos exige trabajo extra o trabajo en casa, se les olvida que los docentes no descansamos (DMCD06).

En la actualidad, la docencia se desenvuelve en una época de acelerados cambios y la obsolescencia del conocimiento; por ello, la gestión de la incertidumbre constituye una habilidad para enfrentar el miedo, la decepción, el desgaste y el estrés que, con frecuencia, acompañan la tarea de enseñar (Villalobos, 2019). En este sentido, la formación del profesorado necesita “generar nuevas herramientas [...] que les ayud[en] a afrontar el creciente caos y la ambigüedad de un mundo cambiante” (Cobo y Moravec, 2011, p. 69):

La maestría me ha ayudado en lo profesional para enriquecerme, para saber [...] porque la docencia es una profesión en la que tienes que estar en constante innovación (DMDE02).

Ingresé a la maestría porque soy docente y los docentes no nos podemos quedar nada más con ese conocimiento, sino que hay que actualizarse (DMDE03).

Creo que la profesión está en constante cambio [...] los docentes tenemos que estar preparándonos para enfrentar todos estos cambios que la sociedad está teniendo (DMCD06).

A las habilidades anteriores se agrega la resiliencia docente, que apunta a la capacidad de superar la adversidad vinculada al trabajo docente (Brunetti, 2006), en especial, cuando se realiza en contextos de precariedad y exclusión social. Los contextos sociales adversos como Ciudad Juárez, “localidad emblemática de la violencia en las últimas décadas” (Limas, 2012, p. 1), requieren de docentes con un alto compromiso con la justicia social (García-Huidobro, 2016) y, estos, de trayectos formativos pertinentes, dado que “la evidencia indica que muchos profesores llegaron a los contextos de pobreza con la esperanza de colaborar en pos de un cambio social [...] después de un tiempo sintieron que esto era casi imposible” (p. 8).

Esta habilidad, que se constituye al lado de la “satisfacción, compromiso, autoeficacia y bienestar psicológico del profesorado” (Villalobos, 2019, p. 113), resulta necesaria, sobre todo, porque la mayor parte de los programas de formación inicial carecen de estrategias para enseñar en contextos desfavorables (Ruffinelli, 2014): “Pues yo soy muy idealista y para mí ser docente significa cambiar la vida de los pequeños. No sé si es por el contexto social donde laboro que siento que mi práctica puede hacer grandes cambios” (DMDE02).

Estrategias para desarrollar aprendizajes no-académicos en la formación docente

Considerando la experiencia colectiva, generar un trayecto formativo que promueva el desarrollo integral del profesorado requiere un modelo educativo centrado en la persona, es decir, un enfoque que considere lo interno del sujeto y sus interacciones sociales (Nieva y Martínez, 2016). Se precisa, como señala Jiménez (2008), un paradigma humanista de la formación docente: “Elegí la maestría [...] para superarme, abrir mi panorama, seguir creciendo como persona; ya no tanto como docente, sino como persona” (DMCD05).

Además de incorporar el paradigma humanista a la formación docente, diversos estudios proponen el aprendizaje experiencial, el aprendizaje-servicio y la investigación con impacto social como algunas estrategias para desarrollar los aprendizajes no-académicos en la formación docente.

El aprendizaje experiencial es propuesto por Vera (2016) como una opción para promover diversas habilidades como comunicación efectiva, pensamiento crítico, resolución de problemas, trabajo en equipo, emprendimiento y el liderazgo. Este tipo de aprendizaje “promueve el concepto de aprender a través de la experiencia [...] otorga a los estudiantes oportunidades reales para enfrentarse mejor preparados a los desafíos del contexto laboral” (p. 65). En esta línea, la investigación en el

aula constituye una alternativa para analizar, indagar y reflexionar sobre los procesos que se desarrollan en ella; se trata de una “modalidad de desarrollo profesional innovadora [...] que apuesta a la participación activa de los maestros en procesos de investigación en el aula encaminados a resolver problemáticas específicas y contextualizadas” (Mendoza y Roux, 2015, p. 70).

Desde la posición de Lazcano-Peña, Viedma y Alcaino (2019), se sugiere la “investigación con impacto social y sentido de servicio público, que aporte –desde cualquiera que sea su especialidad disciplinaria– a la construcción de una mejor sociedad” (p. 28). Tomando en cuenta la complejidad de la vida escolar, se requiere una investigación comprometida con la mejora educativa ya sea para avanzar en una mejor comprensión de la realidad, aportar alternativas de solución o fomentar innovaciones que contribuyan al aprendizaje y al desarrollo profesional docente. En el contexto del posgrado, la construcción de la tesis representa el eje articulador de los compromisos formativos que puede concluir en un requisito administrativo para obtener el grado de maestría o en una oportunidad para responder a las necesidades de las comunidades escolares, en especial, cuando se desarrollan “emociones positivas, la convivencia con el otro, la ética personal en el ejercicio de la autonomía individual para elegir y decidir” (Fontaines-Ruiz *et al.*, 2018, p. 120). En el ámbito de la formación docente, la investigación con impacto social se traduce en una investigación comprometida con la justicia social, resultado de la participación colectiva del profesorado sobre sus propios intereses, problemas y luchas (Cervantes, 2019).

Para el fortalecimiento de los aprendizajes no-académicos en la educación superior, Paredes, Sansevero, Casanona y Ávila (2017) proponen el aprendizaje-servicio para desarrollar entre estudiantes y docentes competencias integrales a través de procesos de aprendizaje que unan la investigación y la acción solidaria en torno a problemas reales, en especial, ante la “marcada desconexión entre los problemas de la sociedad y el mundo académico” (p. 636). Además, este tipo de aprendizaje contribuye a que los docentes desarrollen o renueven sus habilidades, confronten sus propios saberes, intercambien experiencias, mejoren su práctica y se reconozcan como agentes de cambio.

CONCLUSIONES

Con base en el análisis de la oferta educativa de una institución de posgrado y la experiencia de un grupo de docentes, en este artículo analizamos los aprendizajes no-académicos vinculados a la superación profesional del profesorado de educación básica. Del estudio se concluye que existen avances en el desarrollo de los aprendizajes no-académicos entre el profesorado. La experiencia docente muestra logros en el fortalecimiento de habilidades interpersonales –comunicación, cooperación y empatía–, habilidades cognitivas –solución de problemas, pensamiento crítico, toma de decisiones, autoevaluación, análisis y comprensión de las consecuencias–, y habilidades emocionales –conciencia de sí mismo, autorregulación, gestión del aprendizaje y, de manera emergente, resiliencia docente–; sin embargo, su impulso es resultado de estrategias no planificadas, colaterales a las actividades formales del posgrado. Por otra parte, habilidades como la negociación y el trabajo en equipo requieren fortalecerse; finalmente, el paradigma humanista, el aprendizaje experiencial, el aprendizaje-servicio y la investigación con

impacto social se recomiendan como estrategias para promover los aprendizajes no-académicos en el posgrado docente.

González-Sanmamed *et al.* (2018) proponen la metáfora del iceberg para ilustrar lo que sucede con el aprendizaje, alegoría que puede emplearse para representar el conjunto de saberes implicados en la formación docente. En esta metáfora la parte externa del iceberg, visible en la superficie, representa el aprendizaje académico con objetivos concretos medibles y comparables; la parte interna, sumergida en el agua y oculta a simple vista, se refiere a los aprendizajes no-académicos que usualmente son ignorados por los sistemas educativos.

Así, las actitudes prosociales, la introspección, la valoración crítica del propio desempeño, el trabajo colaborativo, la innovación, la creatividad y la autonomía son aprendizajes que suceden en variedad de contextos formales e informales con un importante efecto en la docencia. Reconocer la ubicuidad, invisibilidad, informalidad y difusividad del aprendizaje invita a replantear el cuándo y dónde de la formación docente, así como el papel activo de las personas frente a su propio proceso formativo, el aprendizaje permanente ante la obsolescencia del conocimiento y la vinculación entre el desarrollo personal y profesional.

Si bien el trabajo constituye un primer acercamiento al aprendizaje no-académico en la formación docente, su mayor limitación es la condición de becarios de los participantes, quienes gozan de una beca gubernamental para sus estudios de maestría. Considerando que este apoyo se ofrece a un número reducido de profesores, luego de acreditar un examen oficial de conocimientos generales, es probable que los resultados de la investigación con estudiantes con desempeños diferenciados sean distintos.

La investigación sobre los aprendizajes no-académicos entre el profesorado se encuentra en sus etapas iniciales, por lo que resulta necesario incentivar nuevos estudios que permitan identificar los elementos y procesos que contribuyen a la formación integral de los docentes, lo que facilitará el diseño de trayectos formativos con orientación humanista. Avanzar en esta línea favorecerá el profundizar en cuestiones como ¿qué papel desempeñan los aprendizajes no-académicos en el desarrollo profesional docente?, ¿qué orientaciones se pueden derivar de este tipo de aprendizaje para generar itinerarios alternativos de formación docente?, ¿cómo influyen en la mejora de la práctica docente?, ¿qué recomendaciones se pueden formular para evaluar su desarrollo?, entre otras. En definitiva, se necesitan nuevas miradas sobre la formación docente que ofrezcan nuevos horizontes para la conformación de un magisterio que se reconozca como “agente activo de su aprendizaje [...] autotransformador y transformador de la realidad social” (Nieva y Martínez, 2016, p. 20).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Tarea de todos. Hacia una visión compartida de la calidad de la educación*. Santiago. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/060308_TAREADETODOS_ONLINE.pdf
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 41, núm. 2, pp. 77-99. Recuperado de <https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf>

- Ballén, M., Pulido, R. y Zúñiga, F. S. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teorías, procesos, técnicas*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Boude, O. R. y Sarmiento, J. A. (2017). El reto de formar a profesores universitarios para integrar el aprendizaje móvil. *Educación Médica Superior*, vol. 31, núm. 1, pp. 61-77. Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/997>
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, vol. 22, núm. 7, pp. 812-825. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027>
- Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP) (2018a). *Inicio*. Recuperado de <http://www.cchep.edu.mx/>
- CCHEP (2018b). *Maestría en Desarrollo Educativo. Plan de estudios 2018*. Chihuahua.
- CCHEP (2018c). *Maestría en Competencias para la Docencia. Plan de estudios*. Chihuahua.
- Cervantes, E. (2019). Un acercamiento a la formación de docentes como investigadores educativos en México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 17, núm. 4, pp. 59-74. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.003>
- Chaves, C. A. (2016). Habilidades del siglo XXI. El pensamiento crítico. *Revista Conexiones*, vol. 8, núm. 2, pp. 12-18. Recuperado de <http://www.mep.go.cr/sites/default/files/2revistaconexiones2016.pdf>
- Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Coleman, P. T., Deutsch, M. & Marcus, E. C. (2014). *The handbook of conflict resolution. Theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cuadra, D. J., Salgado, J. A., Lería, F. J. y Menares, N. D. (2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: un estudio de caso. *Revista Educación*, vol. 42, núm. 2, pp. 1-20. <https://doi.org/10.15517/reveduc.v42i2.25659>
- De Sousa-Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.
- Fernández, E. y Anguita, R. (2015). Aprendizajes invisibles en contextos de educación expandida. Retos y oportunidades en la sociedad hiperconectada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 19, núm. 2, pp. 1-16. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/40904>
- Fontaines-Ruiz, T., Carhuachín, A. I., Zenteno, F. A. y Tusa, F. (2018). Competencias formativas de los investigadores noveles según los investigadores consolidados. *Educación*, vol. XXVII, núm. 53, pp. 107-127. <https://doi.org/10.18800/educacion.201802.007>
- García-Huidobro, J. C. (2016). Primeros años de docencia en contextos de pobreza: preguntas que la evidencia desde EE.UU sugiere para la conversación en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 53, núm. 1, pp. 1-16. <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.8>

- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gobierno del Estado de Chihuahua (2015). *Convocatoria Beca-Comisión y Beca Económica 2015-2016*. Chihuahua.
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A. y Estévez, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la era digital: desafíos para la educación superior. *Publicaciones*, vol. 48, núm. 1, pp. 25-45. <http://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln. *Manual de investigación cualitativa. Paradigmas y perspectivas en disputa* (pp. 38-78). Barcelona: Gedisa.
- Guerra-Báez, S. P. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educativa*, núm. 23, pp. 1-11. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464>
- Lazcano-Peña, D., Viedma, G. C. y Alcaino, T. V. (2019). Comunicación de la ciencia desde la mirada de los investigadores universitarios: entre el indicador y la vocación. *Formación Universitaria*, vol. 12, núm. 6, pp. 27-40. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600027>
- Limas, A. (2012). Violencia social y climas escolares en Juárez. Brechas para la equidad de género y la intervención educativa. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa* (pp. 1-12). Recuperado de <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/360>
- Mangrulkar, L., Whitman, V. y Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS_0.pdf
- McMillan, J. H. & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, vol. 87, núm. 1, pp. 40-49. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815370.pdf>
- Mendizábal, N. (2019). El otro río: las investigaciones en ciencias sociales realizadas con métodos mixtos. En I. Vasilachis. *Estrategias de investigación cualitativa* (vol. II, pp. 241-285). Barcelona: Gedisa.
- Mendoza, J. L. y Roux, R. (2015). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación Educativa*, vol. 16, núm. 70, pp. 43-60. Recuperado de <http://148.204.103.27/index.php/inovacion/article/view/51>
- Moreno, P. (1998). *Formación docente, modernización educativa y globalización* (tomo III). México, DF: Universidad Pedagógica Nacional.
- Nieva, J. A. y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, vol. 8, núm. 4, pp. 14-21. Recuperado de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/449>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*. Switzerland: Programme on Mental Health. Recuperado de <http://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>
- Ortega, S. (2011). Proyecto estratégico regional sobre docentes Unesco/OREALC/CEPPE. Tema: formación continua. Santiago: Oficina Regional de

- Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Sylvia-Ortega-Formacion-Continua-Estrategia-Docente.pdf>
- Paredes, I. M., Sansevero, I. E., Casanona, I. I. y Ávila, M. (2017). Aprendizaje-servicio. Metodología para el desarrollo de competencias integrales en la educación superior. *Opción*, vol. 33, núm. 84, pp. 634-663. Recuperado de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23404>
- Robalino, M. y Körner, A. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudio de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe, OREALC/Unesco.
- Ruffinelli, A. (2014). Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos? *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, núm. 1, pp. 229-242. Recuperado de <http://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/85998>
- Ruiz, A. (2006). Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. En A. Jiménez y A. Torres. *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 45-62). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sabariego, M. (2004). El proceso de investigación (parte 2). En R. Bisquera. *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-163). Madrid: La Muralla.
- Secretaría de Educación Pública SEP (2019a). Sistema Nacional de Formación Continua. Documento base. Recuperado de Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica. Recuperado de https://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201905/201905-RSC-a7mqsbXquw-DocumentoBaseNacional070519_MOD.pdf
- SEP (2019b). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. Ciudad de México.
- SEP (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. Ciudad de México.
- SEP (2008). Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. México, DF: Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado de http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/LCR/Teachers/Mexico/AS_S6_MEXICO_ContinuousProfessionalDevelopmentSystem_07.pdf
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. XVI, núm. 16, pp. 1-16. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Tyler, F. B. (1991). The ecology and psychosocial competence. En F. B. Tyler, D. Ridley & J. E. Williams. *Ethnic validity, ecology, and psychotherapy. A psychosocial competence model* (pp. 27-60). Nueva York: Plenum Press.
- Van-der Hofstadf, C. J. (2006). Comunicación personal eficaz. En C. J. van-der Hofstadf y J. M. Gómez. *Competencias y habilidades profesionales para universitarios* (pp. 169-198). Madrid: Díaz de Santos.
- Vera, F. (2016). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: clave para el desarrollo de capital humano avanzado. *Revista Akadèmia*, vol. 7, núm. 1, pp. 53-73. Recuperado de <http://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/download/137/129>

- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 11, núm. 1, pp. 1-23. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41837>
- Villalobos, P. (2019). Compromiso de los profesores principiantes con la enseñanza y dimensiones de la resiliencia docente, un camino a seguir. *Revista Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en ciencias sociales*, núm. 19, pp. 109-126. Recuperado de <http://revistafacso.ucecentral.cl/index.php/rumbos/article/view/331>