



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

MAGISTER

www.unioviedo.es/reunido



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

La agencia frente a las prácticas profesionales docentes: Perspectivas construidas por un grupo de futuros formadores

¹Daiana Yamila Rigo, ²Alejandra Delgado y ¹Guadalupe Guarido

¹Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina | ²Instituto Superior “Nuestra Señora del Valle”, Argentina

PALABRAS CLAVE

Iniciación profesional,
estudiantes, agencia, práctica
pedagógica, identidad

KEYWORDS

Initial training, student,
agency, teaching practice,
identity

RESUMEN

El estudio se desarrolló desde una perspectiva ecológica y temporal para comprender las posibilidades que avizoran futuros formadores en los espacios de práctica profesional docente para reflexionar sobre sus agencias y ejercerlas. Se utilizó un diseño mixto, cuantitativo y cualitativo, descriptivo e interpretativo. Participaron 68 estudiantes del Profesorado en Educación Inicial, de dos instituciones educativas de nivel superior de la provincia de Córdoba, Argentina, que cursaban algún espacio de la práctica profesional docente. Se usó para la recolección de datos un cuestionario estructurado y se solicitaron narrativas. Los resultados muestran que la agencia no es simplemente una cualidad personal, sino que se logra a través de la interacción con el entorno y las condiciones específicas de cada situación. Lo encontrado permite proponer mejoras tendientes que diseñar espacios pensados para promover al docente como un agente reflexivo de su propio quehacer e instancias de colaboración entre pares, docentes tutores y co-formadores.

Agency against professional teaching practices: perspective constructed by a group of future trainers

ABSTRACT

The study was conducted from an ecological and temporal perspective to understand the possibilities that future educators foresee in the spaces of professional teaching practice to reflect on their agencies and exercise them. A mixed design, quantitative and qualitative, descriptive and interpretative, was used. 68 students from the Teacher Training Program in Early Childhood Education, from two higher education institutions in the province of Córdoba, Argentina, who were taking part in some space of professional teaching practice, participated. A structured questionnaire was used for data collection, and narratives were requested. The results show that agency is not simply a personal quality but is achieved through interaction with the environment and the specific conditions of each situation. The findings allow for proposing improvements aimed at designing spaces intended to promote the teacher as a reflective agent of their own work and instances of collaboration among peers, teacher mentors, and co-trainers.

*Autora de correspondencia: Daiana Yamila Rigo; dyrigo@hum.unrc.edu.ar

Recibido: 17/06/2024 - Aceptado: 24/09/2024

Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Universidad de Oviedo

Enero - diciembre 2024

ISSN: 2340 - 4728



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0

Introducción

La agencia de los docentes es un constructo influyente en la formación inicial que ha ganado interés en las investigaciones educativas. Conocer cómo los sujetos perciben la agencia en el contexto de práctica profesional de grado desde una perspectiva situada, ecológica y atravesada por la dimensión temporal es esencial para comprender la configuración, a futuro, de aquellos espacios que conforman los recorridos académicos del profesorado, abriendo posibilidades para mejorarlos, reflexionando críticamente las limitaciones del ejercicio de la agencia y repensando los planes de estudio.

La formación docente, en América Latina, guarda el mismo propósito que las tendencias internacionales, en una preocupación que delimita la importancia tanto en la “creación y la distribución apropiada del conocimiento...como en la construcción de competencias para la formación continua a lo largo de la vida” (Vaillant y Manso, 2021, p. 110). Asimismo, la UNESCO (2014 y 2021) y la OCDE (2019) destacan que la problemática educativa está estrechamente vinculada a la necesidad de implementar políticas docentes integrales y sostenibles a largo plazo. Existe consenso en la idea de que se deben llevar a cabo acciones tanto a nivel macro del sistema educativo, abordando aspectos como las condiciones laborales y la carrera docente, como a nivel individual de los docentes, promoviendo la adquisición de capacidades y competencias que contribuyan a mejorar el rendimiento educativo del alumnado. Estas medidas deben ser parte de un enfoque holístico que reconozca la complejidad de la educación y busque abordar sus desafíos desde múltiples ángulos.

Concretamente, la OCDE (2019) para la agenda 2030 de educación, reconoce que la agencia toma un rol protagónico en la formación y educación de los sujetos. El informe menciona que los sistemas educativos que fomentan la agencia estudiantil conciben al aprendizaje como co-construcción o co-agencia, para referir a la colaboración entre docentes y estudiantes como co-creadores del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Además, resalta que la agencia estudiantil se desarrolla a lo largo de la vida, enfatizando el valor de los docentes para apoyar y fomentar la agencia del estudiando en diferentes contextos. La colaboración entre docentes y estudiantes en el proceso educativo es fundamental para empoderar al alumnado, permitiéndoles asumir un papel activo en sus aprendizajes y en la construcción del propio conocimiento. Es decir, pone foco sobre la importancia que tiene la formación de docentes agentes para promover estudiantes proactivos.

En la misma línea, la Oficina para América Latina y el Caribe del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPe) de la UNESCO, en Argentina, destaca con respecto a la formación docente inicial, la importancia de formar al estudiantado para que puedan tomar decisiones informadas y ser ciudadanos activos en la sociedad (UNESCO, 2017). Y más concretamente, la prueba TALIS -*Teaching and Learning International Survey*- marca un desafío, a futuro, para nuestro sistema educativo, a partir del estudio de las percepciones de docentes y directivos en numerosos aspectos, tales como: el desarrollo profesional de los maestros y las maestras, de sus prácticas de enseñanza y sus actividades de aprendizaje, cómo se enfrentan a las innovaciones y a las tareas burocráticas, cómo se relacionan con sus colegas y buscan conexiones entre ellos por medio de reuniones informales, formación permanente presencial, plataformas profesionales de interacción y otros medios diversos (OCDE, 2020). La encuesta en la edición 2018 (OCDE, 2020), la única en la que par-

ticipó Argentina, de las 4 desarrolladas, muestra que el 63% de los docentes señala que su escuela brinda oportunidades para participar activamente en las decisiones escolares, lo que puede incluir aspectos relacionados con las políticas escolares y el plan de estudios; aunque este porcentaje está por debajo del promedio de la OCDE (77%).

El desafío global y regional, particularmente en América Latina y Argentina, plantea diversas interrogantes en torno a la formación docente inicial. Una de las cuestiones centrales es cómo los futuros docentes perciben y ejercen su agencia en los espacios de práctica profesional, y cuáles son las oportunidades que estos escenarios les ofrecen para reflexionar sobre su rol formador. Este estudio busca abordar esta problemática, con el objetivo de comprender cómo los futuros docentes entienden y activan su agencia durante las prácticas profesionales, analizando estos procesos desde una perspectiva ecológica y temporal. Al respecto, Chavéz *et al.* (2023) señalan la relevancia de las prácticas para el desarrollo de la agencia profesional, y a la vez, manifiesta la escasa atención empírica recibida para profundizar su conocimiento.

Práctica docente y agencia

Las prácticas, en sentido amplio, retomando los postulados de Guyot (2016), pueden ser comprendidas como “Prácticas del conocimiento”, es decir, refieren a la aplicación práctica del conocimiento en situaciones como la enseñanza, la investigación o el ejercicio de una profesión. En el ámbito de la formación docente, estas implican individuos, profesores y estudiantes, que dan forma a los contenidos de enseñanza. En este contexto, el estudiante en formación desempeña su rol docente dentro del marco formativo, donde “las posibilidades de intervención en la modificación de las propias prácticas ponen de relieve la importancia de los modos en que los sujetos se relacionan con el conocimiento” (Guyot, 2016, p. 52) en el marco de su formación de grado.

Asimismo, la práctica no se limita a repeticiones mecánicas, sino que está intrínsecamente ligadas a las interacciones y encuentros entre profesores y estudiantes, dentro de un contexto socio-histórico-cultural específico (Ospina Mesa *et al.*, 2021). Vínculos que enriquecen y revitalizan los procesos de enseñanza y de aprendizaje; impactando sobre el compromiso percibido por el estudiantado, quienes, como parte de su formación, transitan por diversos escenarios educativos.

Las prácticas profesionales docentes (PPD), en específico, son comprendidas por Sayago y Chacón (2006), como escenarios didácticos mediante los cuales se simulan situaciones que se asemejan a las experiencias profesionales reales. Estas actividades se llevan a cabo tanto dentro como fuera del aula universitaria o los institutos de formación docente. Su enfoque se centra en la aplicación práctica, reconociendo la singularidad de la enseñanza en cada disciplina. Se establece una relación complementaria entre las actividades teóricas y prácticas, donde la teoría proporciona los principios que orientan la acción y la práctica sirve como el punto de partida y prueba para resolver problemas. En este sentido, las prácticas están asociadas a un conjunto específico de actividades y conocimientos sobre la dinámica de la enseñanza en el aula. Estas experiencias prácticas forman una parte coherente e interrelacionada del plan de estudios de formación docente, permitiendo que el alumnado se conecte con actividades institucionales tanto dentro como fuera del entorno universitario. Se desarrollan en diversos contextos donde el estudiantado observa, participa,

reflexiona, reconstruye, y valora las realidades en toda su complejidad. Esto implica el uso de diversas herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales con el fin de que ellos vayan construyendo su identidad como futuros docentes.

Davini (2015) resalta que la práctica es fundamental en la formación inicial, ya que permite al estudiantado experimentar y reflexionar sobre su desempeño como futuros educadores, así como recibir retroalimentación y orientación por parte de profesionales en el campo de la educación. Monetti y Molina (2023) entienden que la práctica implica un entramado de haceres que atañan a la reflexión, análisis y toma de decisiones que permiten visualizar y problematizar la complejidad y la incertidumbre de los contextos reales de enseñanza y de aprendizaje. Asimismo, suponen el interjuego de múltiples saberes, “sobre sus propias disciplinas, sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje, sobre los contextos y las instituciones en las que ejercerán la docencia y sobre los contextos y las instituciones en las que se forman como docentes” (p. 264). Concluyendo que, con frecuencia, estos haceres y saberes confunden al alumnado en formación; lo que prima a primera vista parece solo técnica y burocracia, cuando en realidad llevan a cabo una profunda reflexión y construcción de saberes profesionales, revisando la propia biografía escolar y sus experiencias como estudiantes. A decir de Guyot y Giordano (2019), el conocimiento que el profesor utiliza para llevar a cabo su labor educativa conforma una red interconectada de ideas, representaciones y convicciones que abarcan desde su experiencia práctica hasta la manera en que desarrolla su enfoque pedagógico.

Teniendo en cuenta que la formación inicial y los espacios de la práctica, son procesos que evolucionan con el tiempo, este estudio interpreta el concepto de agencia a lo largo de las trayectorias educativas de los sujetos, que abarca las vivencias previas, sus circunstancias actuales y sus proyecciones futuras. Estas distintas etapas temporales moldean las decisiones y comportamientos de los futuros docentes, los cuales a su vez son influenciados por factores contextuales que atraviesan a las instituciones educativas.

La agencia docente, desde una perspectiva ecológica, se refiere a la capacidad de los individuos para actuar de manera reflexiva y creativa en su entorno, tomando decisiones y realizando acciones que les permiten influir en su contexto (Priestley *et al.*, 2015). Biesta *et al.* (2015) agrega que el profesorado agente tiene la habilidad para influir en sus entornos educativos, tomar decisiones informadas y actuar de manera significativa en beneficio de sus estudiantes y de su propio desarrollo profesional. Mientras que, Li y Ruppar (2021) indican que los docentes proactivos actúan de manera autónoma y reflexiva en y sobre su práctica educativa, tomando decisiones informadas que impactan directamente en el aprendizaje del estudiantado. La agencia docente es fundamental para promover la equidad, la inclusión y la mejora continua en la educación.

Emirbayer y Mische (1998) sostienen que la agencia está temporalmente incrustada en el flujo del tiempo, lo que significa que los actores están constantemente orientados hacia el pasado, el futuro y el presente en un determinado momento. Esta temporalidad se refiere a la capacidad de los individuos para recordar experiencias pasadas, imaginar posibles futuros y evaluar las circunstancias actuales para contextualizar sus acciones. Además, menciona que los actores cambian sus orientaciones temporales en respuesta a diferentes contextos emergentes, lo que les permite adaptarse y responder de manera flexible a diversas situaciones lo largo del tiempo.

Dicha perspectiva temporal, desde el modelo ecológico, considera que la agencia docente se compone de tres dimensiones: iterativa, proyectiva, y práctico-evaluativa (Emirbayer y Mische, 1998; Ghamoushi *et al.*, 2022). La iterativa, refiere a la activación de patrones de pensamientos y acciones del pasado, incorporados en actividades prácticas para mantener la estabilidad de identidades e instituciones. La proyectiva, hace a las aspiraciones futuras a corto y largo plazo que permiten moldear las acciones de acuerdo con posibles trayectorias futuras. Y, la práctico-evaluativa, implica la capacidad de un sujeto en una situación presente para tomar decisiones conscientes entre alternativas, considerando condiciones culturales, estructurales y materiales como facilitadores, limitaciones o recursos.

En resumen, la agencia docente se considera crucial para promover cambios en las prácticas educativas, ya que permite al profesorado involucrarse de manera significativa, superando limitaciones contextuales y contribuyendo de manera activa a la mejora escolar y al desarrollo curricular (Priestley *et al.*, 2015). A decir de Cong-Lem (2021) los maestros y las maestras con una agencia desarrollada son capaces de planificar creativamente, responder a las necesidades e intereses del alumnado y actuar de manera reflexiva y colaborativa, lo que conduce a mejoras en la calidad de la enseñanza y al desarrollo profesional.

Metodología

El estudio se desarrolló bajo un diseño mixto, cuantitativo y cualitativo, descriptivo e interpretativo a fin de comprender, desde la perspectiva ecológica y temporal, las posibilidades que avizoran futuros formadores en los espacios de práctica profesional docente para reflexionar sobre sus agencias y ejercerlas.

Muestra

Del estudio participaron 68 estudiantes del Profesorado en Educación Inicial, de dos instituciones educativas de nivel superior de la provincia de Córdoba, que se encontraban cursando algún espacio de la práctica profesional docente (PPD), distribución que se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de estudiantes por curso, institución educativa y espacio de práctica profesional cursado

| Institución Educativa de Nivel Superior | | | | |
|--|----------------------|----------------------------------|--|--|
| Instituto Superior Escuela Normal República del Perú | | | Universidad Nacional de Río Cuarto | |
| Curso | Espacio Curricular | | | |
| | Práctica Docente III | Práctica Docente IV y Residencia | Pasantía y Taller de Reflexión Docente | Práctica Profesional Docente en el Nivel Inicial |
| Tercero | 17 | 0 | 17 | 0 |
| Cuarto | 0 | 11 | 0 | 23 |

Instrumentos

Se utilizó el Cuestionario sobre la Agencia Docente para valorar la agencia en docentes en formación desde una perspectiva ecológica. Este cuestionario es una adaptación de los autores Ghamoushi *et al.* (2022), está integrado por diversos ítems que refieren a los tres componentes de agencia definida como situada y basada en una construcción a lo largo del tiempo. El primer componente “iterativo” consta de 11 ítems. El segundo componente “práctico - evaluativo” consta de 17 ítems. Finalmente, el “proyectivo” tiene 12 ítems. Las opciones de respuestas para contestar cada ítem se disponen en una escala Likert de 5 puntos, a saber: Totalmente en desacuerdo (1), En desacuerdo (2), Neutral (3), De acuerdo (4) y Totalmente de acuerdo (5). La validez de contenido por juicio de expertos se llevó a cabo con 3 evaluadores siguiendo los criterios definidos por Escobar y Cuervo (2008), seleccionando el coeficiente W de Kendal, dada la naturaleza ordinal de la variable; obteniendo como resultado todos $K > 0$, dando cuenta de una adecuada concordancia entre los jueces. Asimismo, el Alfa de Cronbach muestra una adecuada confiabilidad interna, con resaltados no menores a 0.70 para cada ítem.

Además, siguiendo los lineamientos de Sampieri *et al.* (2010) se les solicitó a los participantes que “elaboren un escrito a propósito del estudio” (p. 434), concretamente, tres narraciones referidas a las distintas dimensiones de agencia. Las consignas utilizadas se muestran, a continuación, en Tabla 2.

Tabla 2. Narración solicitada por dimensión temporal de agencia

| | |
|---------------------|---|
| Iterativa | Nos gustaría que puedas narrar cómo tus experiencias personales y profesionales, te han permitido llevar a cabo (o no) las prácticas docentes en cada uno de los desafíos presentes a lo largo de tu trayecto formativo (considerando conocimientos, habilidades, creencias y valores tuyos). |
| Práctica-Evaluativa | Asimismo, que puedas comentarnos cómo los espacios (y los recursos físicos, como materiales didácticos e infraestructura edilicia, y apoyos sociales, como intercambios con pares y profesionales) donde estás realizando las prácticas docentes median en tu formación, favoreciendo u obstaculizando la calidad de tus aprendizajes. |
| Proyectiva | Finalmente, que nos puedas expresar si los contextos de práctica te ofrecieron la posibilidad de establecer metas a largo y corto plazo para promover mejores aprendizajes de tus estudiantes, es decir, ¿Cómo te pensas a vos misma en tu futuro desempeño profesional? ¿Qué docente te gustaría o crees que podés ser? ¿Qué tipo de vínculo te gustaría establecer con tus estudiantes? |

Procedimiento

Los instrumentos se administraron en horario de clases, en presencia de los docentes responsables de los diversos espacios de práctica que conformaron la muestra. El estudiantado completó el cuestionario y las narraciones en un tiempo no mayor a 40 minutos, posterior a firmar el consentimiento informado.

Análisis de datos

Para el análisis de datos cuantitativos se utilizó el software SPSS V.19. Para analizar los ítems de cada una de las dimensiones se usaron frecuencias absolutas; mientras que, para describir a los ítems agrupados por dimensión temporal de agencia, se obtuvo el promedio de las opciones respuestas ofrecidas por el alumnado.

Para las narraciones y su respectivo análisis, se usó el programa Atlas.ti. V8, siguiendo los pasos del método de comparación constante para la conformación de categorías (Vasilachis, 2009).

Resultados

A continuación, se presenta lo encontrado por dimensión temporal de agencia, entrelazando los análisis cuantitativos y cualitativos¹, en tres apartados.

A. La agencia en su dimensión iterativa

En la dimensión iterativa se puede observar en la Tabla 3, en un análisis por ítems, que la mayoría de las estudiantes toman en consideración varios aspectos de sus experiencias pasadas al llevar a cabo las PPD, ya sea para tomar decisiones, afrontar desafíos, predecir obstáculos, cambiar estrategias o innovar sobre el accionar docente. No obstante, para otros ítems, la mayor proporción de futuros docentes, se muestran más neutrales en algunos aspectos, no están totalmente de acuerdo que las creencias tengan impacto en las prácticas de enseñanza, asimismo se muestra un poco de acuerdo que las experiencias previas en otras profesiones son esenciales para resolver problemas o responder estratégicamente a desafíos propios de las instituciones educativas. Y, en general, las estudiantes en la dimensión iterativa presentan un promedio de 3,9 (SD=0,52) equivalente a un “De acuerdo” en lo que respecto al vínculo que ellas conciben entre sus experiencias pasadas y su actual formación en el espacio de las PPD.

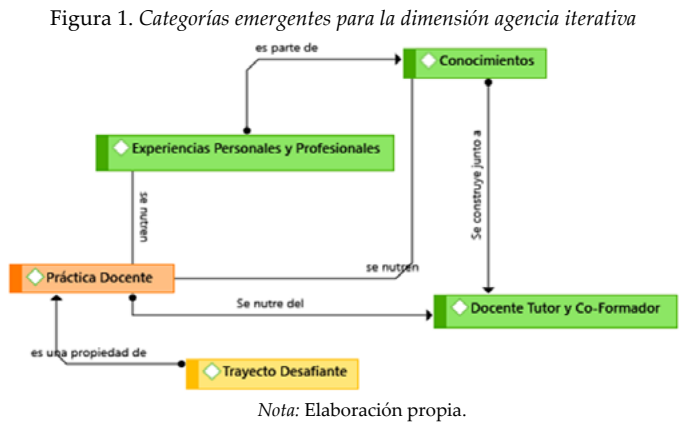
Tabla 3. Distribución de respuestas por opciones de respuesta para cada ítem de la dimensión iterativa.

| Ítem abreviado | Opción de respuesta | | | | |
|---|---------------------|----|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Uso mi experiencia de estudiante para decisiones docentes. | 1 | 3 | 15 | 26 | 23 |
| Aprovecho experiencias previas para desafíos docentes. | 2 | 2 | 7 | 24 | 33 |
| Mis creencias y valores influyen en mi enseñanza. | 9 | 10 | 22 | 12 | 15 |
| Mis habilidades profesionales definen las acciones que planifico. | 1 | 1 | 6 | 21 | 39 |
| Identifico patrones pasados para resolver dilemas actuales. | 4 | 4 | 18 | 30 | 12 |
| Confío en mi experiencia pasada para prever limitaciones. | 1 | 3 | 15 | 27 | 22 |
| Uso experiencias pasadas para tomar decisiones pertinentes. | 2 | 0 | 11 | 36 | 19 |
| Uso experiencias diarias para mejorar mi práctica. | 1 | 0 | 3 | 22 | 42 |
| Docentes con otras profesiones resuelven mejor los problemas. | 2 | 9 | 29 | 15 | 13 |
| La formación docente es clave para innovar. | 2 | 1 | 6 | 22 | 37 |
| Uso mis creencias para enfrentar desafíos políticos. | 1 | 5 | 27 | 27 | 8 |

Nota: Elaboración propia.

¹ Se citan solamente las voces más representativas de cada dimensión de agencia.

Al analizar las narraciones, se visualiza en el Figura 1, las categorías que emergen de la dimensión iterativa de la agencia.



El espacio de formación denominado genéricamente como Práctica Docente, se pronuncia como con contexto que ensambla y entrecruza diversidad de saberes, experiencias y sujetos. Las estudiantes lo definen como un trayecto desafiante, en tanto se ven interpeladas por la realidad del jardín, sus salas, los niños y el qué hacer docente. Así lo expresan algunas:

“La planificación y el manejo del grupo...es un gran desafío, no todos son iguales y presentan una gran diversidad que requieren nuevas estrategias” (1:27).

“Creo que la misma práctica docente y el intercambio con docentes co-formadores fue lo que me permitió afrontar la mayor cantidad de desafíos” (1:3).

Desafíos que, como mencionan, logran sortear a partir del bagaje de experiencias personales y profesionales que atraviesan el pensar, sentir y actuar en el escenario de la práctica docente. Son esas experiencias las que nutren y andamian la práctica, recuperando conocimientos construidos en otros entornos, pero a la vez se enriquecen de ella, en una especie de retroalimentación espiralada.

“En resumen, mis experiencias personales y profesionales han sido fundamentales para enfrentar los desafíos de la práctica docente, ya que me han proporcionado los conocimientos, habilidades, creencias y valores necesarios para brindar una educación de calidad a mis estudiantes” (1:80).

Experiencias que las estudiantes actualizan en los espacios de la práctica, atiborradas de valores y creencias van moldeando el ser maestro o maestra que está en construcción y facilitan lidiar con los desafíos mediando la toma de decisiones y las soluciones encontradas.

Asimismo, el conocimiento que sostiene la práctica se genera en ella y en los espacios previos de formación del profesorado, resignificando lo aprendido junto a docentes tutores y co-formadores.

“De acuerdo a mis experiencias personales a lo largo de mi trayecto formativo, pude ir dando cuenta de aquellas teorías que se dan en primero y segundo año de la carrera, que por momentos pensamos que no es muy importante, pero a lo largo de tercer año en prácticas, pude ver que te brindan herramientas fundamentales y entonces recordás ese conocimiento que se adquirió en un principio” (1:16).

Por último, las estudiantes, como se observa en las citas anteriores, remarcan el rol fundamental de los docentes en sus roles de tutores y co-formadores en la construcción de saberes situados en las prácticas, a partir del diálogo y la reflexión conjunta.

En síntesis, en la práctica docente se actualizan conocimientos y experiencias que el alumnado recoge de sus trayectorias educativas para sortear los desafíos que la misma implica, reconstruyendo y resignificando saberes junto a otros.

B. La agencia en su dimensión práctica-evaluativa

Con respecto a los ítems que hacen a la dimensión práctica-evaluativa (ver Tabla 4), encontramos que la mayoría de las estudiantes están “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo” en que aquellos que hacen alusión a temas, tales como, la importancia de los recursos para la calidad educativa, la relevancia del pensamiento crítico y la reflexión colaborativa junto a tutores y co-formadores. En esa misma posición se mantienen cuando se les consulta sobre la importancia de los tutores y los co-formadores como acompañantes que guían las PPD en su desarrollo, como pilares esenciales; aunque algunos se encuentran en una posición neutra cuando se les consulta sobre el apoyo que perciben de ellos en estrategias que contribuyen al logro de los aprendizajes esperados. Las opiniones, sin embargo, son más heterogéneas cuando se les consulta para las posibilidades de cambio o innovación, si bien una buena parte están “de acuerdo” en poder tomar decisiones y actuar en pos de sus iniciativas, una proporción equivalente a ¼ o 2/4 del total de la muestra se muestra más “neutral” frente a ese tipo de afirmaciones. Y, en general, para toda la dimensión, la puntuación media del grupo es igual a 4,09 (SD=0,46), mostrando un “acuerdo” como tendencia en sus elecciones cuando piensan sobre las posibilidades que los contextos formativos brindan para el ejercicio de sus agencias.

Tabla 4. Distribución de respuestas por opciones de respuesta para cada ítem de la dimensión práctica-evaluativa

| Ítem abreviado | Opción de respuesta | | | | |
|---|---------------------|---|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El entorno de tutores y co-formadores afecta la enseñanza. | 3 | 4 | 20 | 21 | 20 |
| Materiales y recursos mejoran la práctica docente. | 1 | 4 | 5 | 16 | 42 |
| Reflexiono para resolver problemas en mi sala. | 1 | 0 | 5 | 30 | 32 |
| La reflexión colaborativa mejora la práctica docente. | 2 | 1 | 8 | 26 | 31 |
| Tutores y co-formadores generan confianza y facilitan. | 1 | 0 | 3 | 12 | 51 |
| Tutores influyen en la interpretación de los resultados. | 0 | 1 | 10 | 31 | 26 |
| Tutores ayudan a comprender estrategias efectivas. | 4 | 4 | 19 | 19 | 22 |
| Tutores deben ayudar a establecer objetivos de aprendizaje. | 1 | 1 | 10 | 21 | 35 |
| Tutores deben ofrecer desarrollo profesional. | 1 | 0 | 14 | 30 | 23 |

| Ítem abreviado | Opción de respuesta | | | | |
|---|---------------------|---|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Un discurso profesional sólido mejora las acciones. | 1 | 0 | 18 | 30 | 19 |
| Acceder a discursos amplios debe ser parte de la formación. | 0 | 1 | 14 | 28 | 25 |
| Pensamientos habituales impiden decisiones informadas. | 0 | 5 | 32 | 22 | 9 |
| Las relaciones sociales influyen en decisiones y acciones. | 1 | 7 | 9 | 21 | 30 |
| Estructuras sociales efectivas ayudan a enfrentar desafíos. | 1 | 0 | 21 | 26 | 20 |
| Un entorno que fomenta la innovación mejora decisiones. | 0 | 0 | 14 | 28 | 26 |
| Relaciones horizontales favorecen cambios acertados. | 1 | 4 | 16 | 25 | 22 |

Nota: Elaboración propia.

En relación a las narraciones para la dimensión práctica-evaluativa de agencia, en la Figura 2, se visualizan las categorías elaboradas. Concretamente, las estudiantes consideran que, el desarrollo de la práctica profesional docente, como contexto de formación, conlleva algunas fortalezas y barreras. Entre las primeras, por un lado, prevalece el buen vínculo con pares y co-formadores, por otro lado, los recursos físicos y didácticos.

“Mi docente co-formadora favorece mucho mi trayecto en las prácticas sugiriendo para que pueda mejorar, evalúa los momentos de inicio, desarrollo y cierre de mis actividades; sugiriendo o felicitando. Me enseñó a cómo evaluar, cómo poner criterios, cómo poner objetivos, contenidos. La infraestructura es buena. Hay disponibles los materiales didácticos necesarios” (1:2).

Figura 2. Categorías emergentes para la dimensión agencia práctica-evaluativa



Nota: Elaboración propia.

Mientras que, entre las barreras, se mencionan que tanto los recursos y espacios, como la relación con las co-formadoras pueden en ocasiones representar obstáculos que interfieren en el desarrollo de una práctica, al observar poco acompañamiento y apoyo en la supervisión o toma de decisiones.

“En cuanto a obstáculos, considero que el lugar (edificio) no contaba con el espacio necesario para los niños, a veces resultaba un poco complicado la convivencia debido a que no existía mucho espacio el cual ocupar y resultaba tedioso, tanto para los niños, como para los docentes y demás” (1:4).

“En cuanto a este punto, la docente obstaculizo el desarrollo de las actividades, como así poner en prácticas otras estrategias para que las actividades no sean dirigidas. No hubo apoyo por parte de la docente” (1:34).

Tanto lo material como lo social es considerado como esencial por las estudiantes para sus procesos formativos, a partir de los intercambios es posible pensar mejoras y nuevas oportunidades de aprendizaje, las cuales no podrían darse en ausencia de condiciones edilicias debilitadas. Es decir, las prácticas docentes están mediadas por factores materiales y sociales que posibilitan o no la percepción de un espacio que acoge y sostiene los procesos formativos.

En resumen, la práctica que el estudiando vivencia en su actual formación de grado, se encuentra con situaciones diversas que ofrecen en algunas ocasiones soportes para lograr mejores aprendizajes, actuaciones y expresión de sus agencias, y en otras, las posibilidades de crecimiento y desarrollo se mesura menos promisorio, identificándose barreras para construir saberes junto a otros.

C. La agencia en su dimensión proyectiva

En la dimensión proyectiva, se observa en la Tabla 5, que la mayoría de las estudiantes tiende a seleccionar estar “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” cuando el propósito es lograr una mejor educación para sus estudiantes, revisando objetivos, buscando nuevas estrategias pedagógicas o enriqueciendo los espacios de la sala. Sin embargo, se destaca que cuando se consulta sobre el planteo y definición de los objetivos y alcances educativos de sus actuaciones presentes, la proporción de la alternativa “neutra” aumenta considerablemente, siendo seleccionada aproximadamente por el 25% de las estudiantes. Por otro lado, las opiniones están menos concentradas en las opciones de respuestas 4 y 5, cuando se les consulta sobre los objetivos referidos a largo plazo, en la posibilidad de vislumbrar los alcances de sus actuaciones presentes, donde la alternativa “neutra” es seleccionada aproximadamente por el 25% de las estudiantes. Y, en general, la dimensión en su totalidad es puntuada en promedio con un 4,37 (SD=0,49).

Del análisis de las narrativas emergen las categorías representadas en la Figura 3. Aparece un ser docente que las estudiantes proyectan hacia el futuro, comprometido con la formación permanente y el aprendizaje de sus estudiantes.

Un ser docente que lo identifican como un profesional que diseñe y apueste por espacios de diálogos e innove las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, junto a otros, desde el respeto y la responsabilidad, adaptándose a los desafíos que la práctica misma imprime sobre el rol profesional.

“Si yo creo que cada paso que damos nos sirve para pensar y repensar como queremos desenvolvernos en un futuro a corto o largo plazo. La famosa frase de esto sí quiero ser y esto no. Siempre me imagino como una docente abierta a nuevas ideas, modificaciones, innovaciones dónde se crean espacios de diálogo y escucha mutua entre todos los sujetos involucrados” (1:29).

Una docente comprometida con la formación permanente situada en un escenario educativo que cambia junto a sus destinatarios.

“Como futura docente pretendo actualizarme a las diferentes generaciones de estudiantes para poder comprenderlos y llegar a ellos de la mejor forma.” (1:9).

Por último, las estudiantes aluden a una docente comprometida con la formación de sus alumnos.

“Me gustaría ser una docente en donde nunca olvide que con los que estoy trabajando son niños, por lo que la paciencia, el amor, la comprensión, la tolerancia no pueden faltar, ya que en mi experiencia como practicante considero haber compartido con docentes que parecían olvidarse de ello” (1:3).

Docentes que se construyen desde prácticas situadas en territorios educativos de nivel inicial que muestran fortalezas y debilidades, frente a las cuales cada una toma posición reflexiva al considera o dejar pasar en su definición de ser docentes agentes.

Tabla 5. Distribución de respuestas por opciones de respuesta para cada ítem de la dimensión proyectiva

| Ítem abreviados | Opción de respuesta | | | | |
|--|---------------------|---|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Establezco metas para mejorar el aprendizaje. | 0 | 0 | 6 | 33 | 29 |
| Doy lo mejor para maximizar el potencial estudiantil. | 0 | 0 | 1 | 16 | 51 |
| Los objetivos no deben limitarse a la planificación. | 2 | 2 | 10 | 19 | 35 |
| El fin de la educación es preparar a los estudiantes para la sociedad. | 1 | 4 | 20 | 29 | 14 |
| Establezco objetivos a corto plazo para obtener buenos resultados. | 0 | 0 | 17 | 28 | 23 |
| Establezco objetivos a largo plazo para alcanzar metas. | 0 | 3 | 11 | 26 | 28 |
| Mantengo a mis estudiantes interesados y comprometidos. | 1 | 0 | 1 | 24 | 42 |
| Me importa el bienestar y desarrollo de mis estudiantes. | 1 | 0 | 1 | 8 | 58 |
| Examino estratégicamente mis objetivos en clase. | 1 | 0 | 7 | 28 | 32 |
| Estoy motivado para dar lo mejor a mis estudiantes. | 2 | 1 | 4 | 20 | 41 |
| Me interesa innovar en pedagogía para mejorar la educación. | 1 | 1 | 8 | 23 | 35 |
| Mantengo un entorno enriquecedor para el desarrollo. | 1 | 0 | 2 | 13 | 52 |

Nota: Elaboración propia.

Figura 3. Categorías emergentes para la dimensión agencia proyectiva



Nota: Elaboración propia.

Discusión y consideraciones finales

El estudio llevado a cabo, desde la perspectiva ecológica y temporal, se interesó por la problemática que la formación docente enfrenta a nivel global y, en particular, en Argentina, en término de las posibilidades que avizoran futuros formadores en los espacios de práctica profesional docente para reflexionar sobre sus agencias y ejercerlas y cómo ellos lo perciben. Al respecto los resultados, en términos generales, muestran que la agencia de los próximos maestros y maestras en Educación Inicial excede las capacidades individuales, requiriendo su estudio la atención hacia los factores culturales y estructurales más amplios del ámbito educativo. Esto implica reconocer que la agencia no es simplemente una cualidad personal, sino que se logra a través de la interacción con el entorno y las condiciones específicas de cada situación (Priestley *et al.*, 2012).

Asimismo, los datos y análisis desarrollados permiten concluir que participantes del estudio reconocen un proceso de agenciamiento cuando entienden que la construcción de conocimiento es una actividad social esencialmente creativa, que dista de la idea de creer que el conocimiento está contenido en un armario; se abre en la clase y se cierra cuando esta termina (Camacho, 2012). Desde la dimensión temporal pasada de la agencia, lo iterativo, las practicantes recuperan conocimientos y experiencias, personales y profesionales, construidas a lo largo de sus trayectorias educativas para tomar decisiones, resolver desafíos y anticipar posibles obstáculos, aspectos que se reflejan tanto en las respuestas a los ítems del cuestionario como en las narrativas. No obstante, esa construcción del pasado se enriquece durante la práctica profesional docente, cuando el estudiante forma parte de un contexto de aprendizaje real, situado y desafiante, directamente relacionado con el futuro rol a desempeñar. Chan-Pavon *et al.* (2018) mencionan que tales espacios no sólo se movilizan las competencias y habilidades alcanzadas por el sujeto a lo largo de su recorrido académico, sino que además se construyen nuevos conocimientos y nuevas formas de abordar las distintas situaciones problemáticas. Aspecto esencial, en tanto Rigo *et al.* (2023), Damşa *et al.* (2021) y Toom *et al.* (2017) postulan sobre la importante de actualizar los registros iterativos para contar a posteriori con habilidades que les permitan sortear de manera proactiva los devenires de la profesión.

Además, emerge de las narraciones la práctica como un trayecto desafiante, que anima a tomar nuevos rumbos y llevar a cabo innovaciones en la práctica docente. Al respecto, Schön (1992) destaca que la práctica profesional presenta desafíos únicos que van más allá de la mera aplicación de reglas y procedimientos preestablecidos. Se refiere a la práctica como un desafío que requiere la capacidad de reflexionar en la acción, adaptarse a situaciones cambiantes y resolver problemas complejos en tiempo real. Además, menciona que, en ciertos casos, los profesionales deben ser capaces de inventar nuevas reglas sobre la marcha para enfrentar situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto. En el marco de esas acciones, el alumnado del presente estudio, percibe la complejidad del espacio profesional y afronta los restos a partir de nuevas propuestas, de manera activa y junto a otros, docentes tutores y co-formadores, que apoyan el proceso de cambio y mejora.

En la dimensión práctica-evaluativa, en la temporalidad presente, las estudiantes conciben a la práctica docente como una construcción mediada por recursos físicos y sociales. Lo que aparece como fortaleza en algunos escenarios, en otros se tiñen de barreras para el ejercicio de la agencia. Claramente, los apren-

dizajes y las posibilidades de proponer cambios vienen de la mano de los apoyos percibidos en los docentes co-formadores y los materiales didácticos disponibles. Giraldo (2021) concluye en su investigación, en consonancia con lo encontrado en este estudio, que algunos factores fortalecen la capacidad de agencia en los maestros y maestras, como la disponibilidad y accesibilidad de herramientas, la promoción de ideas innovadoras y de cambio, la receptividad de esas propuestas por parte del entorno y el sentido de pertenencia al grupo de trabajo. Mientras que también identifica algunos obstáculos que deben superarse para ejercer la agencia, tales como: la falta de recursos, las influencias externas que intentan limitar la autonomía individual, la falta de confianza y las barreras sociales, económicas o políticas que limitan las oportunidades y opciones disponibles.

En específico, sobre el rol de los docentes co-formadores, por un lado, las estudiantes en algunas ocasiones perciben el vínculo distante, de poco apoyo, guía y acompañamiento, Espinoza (2019) menciona que muchos de los “formadores de docentes han mantenido esquemas que reducen las acciones del estudiante al cumplimiento de trabajos o tareas; pocos promueven escenarios o dispositivos para que sea agente de su formación: cambio en las estrategias de aprendizaje, modificación en las prácticas profesionales y diseño de espacios institucionales con nuevas estructuras para ser docente” (p. 98). Lo que hace que los entornos de aprendizaje se visualicen por los practicantes como poco favorables, de baja colaboración y receptividad de los aportes del alumnado (Delgado, 2023). Al respecto, Yurén (2013) propone que la capacidad de hacer consciente esa vulnerabilidad es esencial para el posterior ejercicio de la agencia. Sobre este aspecto, es necesario seguir indagando, en el presente estudio se evidencia la presencia de barreras y obstáculos, pero no las acciones tendientes a superarlos, mejorarlos o transformarlos.

Por otro lado, la percepción de un docente co-formador que se muestra como referente profesional y de buenas prácticas, que acompaña al practicante, y a la vez, supervisa las planificaciones, la organización de la clase y la evaluación del grupo, es considerado por el grupo de estudiantes como clave para pensar mejoras y delimitar cambios en el ejercicio de la docencia. Ratner (2000) reconoce que el desarrollo de la agencia requiere la presencia de relaciones democráticas y empoderadoras dentro de la sociedad y, en este caso, de las instituciones educativas de nivel inicial. Por el contrario, Giraldo (2021) enfatiza que los contextos caracterizados por la falta de trabajo en equipo o corresponsabilidad es una posible limitación que podría debilitar la capacidad de agencia de los maestros y maestras.

En relación a la dimensión proyectiva de la agencia, hacia el futuro, la investigación concluye, y en coincidencia con Engel & Coll (2021), que las experiencias de aprendizaje -presentes, pasadas o proyectadas a futuro- moldean la visión que las personas pueden tener de sí mismas en términos de quiénes quieren ser, qué metas desean alcanzar y cómo se ven a sí mismas en un futuro. Esta proyección de identidad hacia el futuro puede influir en las decisiones que toman en el presente, en las acciones que emprenden y en los esfuerzos que realizan para alcanzar sus objetivos. Las estudiantes resaltan que los vínculos con sus alumnos y la formación permanente son pilares y metas que ellos persiguen para la construcción de su ser docente, materia prima para la construcción de la identidad profesional. En este sentido, las características de los contextos juegan un papel destacado en los significados que la persona construye sobre sí misma como futuro docente, específicamente, en los modos en que percibe e interpreta a los rasgos de ese entorno como facilitadores u obs-

taculizadores de sus procesos de aprendizaje. Eligiendo qué ser y que no ser en función de esas experiencias que transitan en el marco de las primeras prácticas profesionales docentes dentro de la formación superior del profesorado en nivel inicial. Marcelo y Vaillant (2018) remarcan que los maestros y maestras construyen su identidad de manera evolutiva y a partir de la reflexión y la toma de conciencia sobre sus experiencias pasadas y presentes.

En el marco de los resultados encontrados, es relevante seguir investigando la práctica como espacio de formación, para proponer mejoras tendientes que diseñar espacios pensados para promover al docente como un agente reflexivo de su propio quehacer. Asimismo, es interesante atender de manera puntual a las instancias de colaboración entre pares, docentes tutores y co-formadores, a partir de entrevistas grupales superando el alcance del presente estudio e incluir la perspectiva de otros agentes educativos, como docentes tutores y co-formadores, que escapan al presente estudio. Al respecto Durrant, (2019) sostiene que reflexionar y usar el *feedback* de compañeros y profesores para identificar elementos de mejora de la práctica docente promueve la agencia y la transformación de aquella. Siguiendo a Leijin *et al.* (2019) y sosteniendo que la agencia profesional puede estar dotada de recursos, limitada o delimitada por factores contextuales es de relevancia pensar la práctica como un espacio que promueva: la reflexión en la acción: es decir, articular la teoría y la acción, especificando estrategias efectivas, lo que ayuda a expresar el conocimiento práctico y justificar acciones en diferentes contextos; la reflexión sobre el comportamiento: o sea, enriquecer o apoyar la reestructuración de la competencia profesional y la comprensión de uno mismo como docente, lo que puede resultar en cambios en los propósitos profesionales a largo y corto plazo que guían la toma de decisiones en situaciones profesionales específicas; y, la reflexión crítica: en tanto, ayuda a los docentes a adoptar una perspectiva crítica sobre su competencia profesional y propósito, cuestionando los fundamentos históricos, culturales y sociales de la profesión.

Fuentes de Financiación del Trabajo

Territorios educativos, agencia y formación docente. Experiencias educativas expandidas. Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. ANPCyT PICT-2021-I-GRF1- 0027 4. Fecha 5/5/2023-2025. Temas abiertos. Resolución N° 031/2023.

Contribución individual de cada autora

DYR (conceptualización, análisis de datos, análisis formal, fondos de investigación, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, escritura, edición y revisión), AD (análisis, investigación, revisión y edición) y GG (investigación, análisis, metodología, revisión y edición).

Referencias

- Biesta, G., Priestley, M. y Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Camacho, G. (2012). El pensamiento rizomático en la construcción de un modelo didáctico que vivencia la formación integral en el esquema de educación virtual de la Universidad Santo Tomás Bucaramanga. *Revista de Docencia e Investigación*, 2(2), 91-102. <https://doi.org/10.15332/erdi.v2i2.149>

- Chan-Pavon, M. V., Mena-Romero, D. A., Escalante-Euán, J. F., y Rodríguez-Martín, M. D. (2018). Contribución de las Prácticas Profesionales en la formación de los Estudiantes de la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad Autónoma de Yucatán (México). *Formación universitaria*, 11(1), 53-62. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000100053>
- Chávez, J., Fauré, J., y Barril Madrid, J. (2023). The role of agency in the construction and development of professional identity. *Learning: Research and Practice*, 9(1), 93-108. <https://doi.org/10.1080/23735082.2022.2134575>
- Cong-Lem, N. (2021). Teacher agency: A systematic review of international literature. *Issues in Educational Research*, 31(3), 718-738. <http://www.iier.org.au/iier31/cong-lem.pdf>
- Damşa, C., Langford, M., Uehara, D. y Scherer, R. (2021). Teachers' agency and online education in times of crisis. *Computers in human behavior*, 121, 106793. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106793>
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós
- Delgado, A. (2023). Las prácticas de residencia en formación docente inicial a través de la investigación-acción participativa. *Diálogos Pedagógicos*, 22(43), 71-90. [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(43\)05](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(43)05)
- Durrant, J. (2019). *Teacher agency, professional development and school improvement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315106434>
- Emirbayer, M. y Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Engel, A. y Coll, C. (2021). La identidad de aprendiz: el modelo de Coll y Falsafi. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 17(1), 1-12. http://psicologia.udg.edu/PT-CEDH/menu_articulos.asp
- Escobar, J. y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>
- Espinoza, V. (2019). Ser docente: la construcción del sentido de agencia en la composición de textos académicos. *Educando para educar*, 21(39), 91-104.
- Ghamoushi, M., Zenouzagh, Z.M. y Hashamdar, M. (2022). Development and validation of a potential assessment inventory for assessing EFL teachers' ecological agency. *Lang Test Asia* 12, 37. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00190-5>
- Giraldo, D. (2021). *Factores que fortalecen y debilitan la capacidad de agencia en un grupo de maestros que ha participado de las estrategias ASCTI de la comunidad de práctica MAE*. Tesis de Maestría. <https://repository.eafit.edu.co/items/0fe32408-4b4c-4a22-a8d2-c5c732195770>
- Guyot, V. (2016). Epistemología, prácticas del conocimiento y universidad. *Itinerarios educativos*, (9), 43-58. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i9.6535>
- Guyot, V. y Giordano, M. F. (2019). Los ejes de análisis de la práctica docente. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 10. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4145>
- Leijen, Ä., Pedaste, M. y Lepp, L. (2019). Teacher agency following the ecological model: how it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies*, 68(3), 295-310. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1672855>
- Li, L., y Ruppert, A. (2021). Conceptualizing Teacher Agency for Inclusive Education: A Systematic and International Review. *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 42-59. <https://doi.org/10.1177/0888406420926976>
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 27-32.
- Monetti, E., y Molina, M. E. (2023). La planificación didáctica y su enseñanza en la formación docente: entramado de sentidos, representaciones y prácticas. *Espacios en Blanco.*, 1(34), 259-271. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-387>
- OCDE (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm>
- OECD (2019). *The future of education and skills Education 2030. Concept Note*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf
- Ospina Mesa, C. A., Montoya Arango, V. y Sepúlveda López, L. (2021). La escuela es territorio. Cartografía social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y Bello, Colombia. *Territorios*, (44), 73-92. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9024>
- Priestley, M., Biesta, G. J. J. y Robinson, S. (2012). Understanding teacher agency: The importance of relationships. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada, 13-17 April 2012, Vancouver, 16.04.2012. http://www.ioe.stir.ac.uk/events/documents/Teache-ragen-cy_AERApaper_final.pdf
- Priestley, M., Biesta, G.J.J. y Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? En R. Kneyber y J. Evers (eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. Routledge.
- Ratner, C. (2000). Agency and culture. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 30(4), 413-434. <https://doi.org/10.1111/1468-5914.00138>
- Rigo, D. Y., Amaya, S., Guarido, G., y Llanes, L. (2023). Los recursos digitales como herramientas para repensar la agencia docente en futuros formadores. *Educación Superior*, (36), 11-31. <https://doi.org/10.56918/es.2023.i36.pp11-31>
- Sampieri, R., Collado, C. y Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL. Sayago, Z. B., & Chacón, M. A. (2006). "Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta." *Educere*, 10(32), 55-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603209>
- Sayago, Z. B. y Chacón, M. A. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10(32), 55-66.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T. y Pyhältö, K. (2017). How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? *Teaching and Teacher Education*, 63, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.013>
- UNESCO (2017). *La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales*. UNESCO. <https://www.buenosaires.iipe.unesco.org/es/publicaciones/la-formacion-inicial-docente-en-educacion-para-la-ciudadania-en-america-latina>
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. International Commission on the Futures of Education. UNESCO <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>

- UNESCO. (2014). Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. CEPPE y UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>
- Vaillant, D. y Manso, J. (2021). Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 109–118. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>
- Vasilachis, I. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Yurén, T. (2013). Educación para la agencia. Miradas diversas, preocupaciones compartidas. En T. Yurén y C. Mick (coords.). *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos* (pp. 23-52). Juan Pablos Editor.