



DOI <https://doi.org/10.31639/rbfp.v16.i35.e814>

Recebimento em: 10/09/2024 | Aceite em: 24/12/2024

## ARTIGOS

# PRÁCTICAS EDUCATIVAS: COMPROMISO Y AGENCIA EN LOS APRENDIZAJES UN ESTUDIO EN CONTEXTO DE FORMACIÓN PERMANENTE


*Daiana Yamila RIGO*

*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas CONICET*

*Universidad Nacional de Río Cuarto UNRC*

*Río Cuarto, Córdoba, Argentina*

*daianayamilarigo@gmail.com*

<https://orcid.org/0000-0003-0312-6429> 

**RESUMEN:** La investigación buscó reconocer, desde las perspectivas de diversos profesionales vinculados al campo educativo, características de sus prácticas educativas que diseñan para promover el compromiso y la agencia en los aprendizajes de sus estudiantes. Participaron un total de 41 sujetos, estudiantes de posgrado en un curso extracurricular, dictado en modalidad virtual. El estudio de corte cualitativo recolectó datos a partir de la creación de narraciones. Los resultados muestran que los rasgos reconocidos en las prácticas educativas recuperadas por los participantes del curso en sus narraciones se pueden definir como 'potenciales' para promover el compromiso y la agencia en los aprendizajes de los alumnos. Tanto los recursos digitales, los contextos y el trabajo junto a otros son esenciales para promover estudiantes proactivos y activos. Asimismo, se concluye que los espacios de formación son cruciales en la formulación de teorías prácticas que se actualizan y redefinen en interacciones con nuevos saberes.

**PALABRAS-CLAVE:** teoría práctica. formación permanente. prácticas educativas. agencia en educación.

# EDUCATIONAL PRACTICES: ENGAGEMENT AND AGENCY IN LEARNING A STUDY IN THE CONTEXT OF CONTINUING EDUCATION

**ABSTRACT:** The research aimed to identify, from the perspectives of various professionals involved in the educational field, characteristics of their educational practices designed to promote student engagement and agency in learning. A total of 41 participants, all graduate students enrolled in an extracurricular course conducted in a virtual format, took part in the study. This qualitative study collected data through the creation of narratives. The results indicate that the traits recognized in the educational practices described by the course participants in their narratives can be defined as 'potential' in promoting student engagement and agency in learning. Digital resources, contextual factors, and collaborative work are essential in fostering proactive and active students. Additionally, the study concludes that educational spaces are crucial in the formulation of practical theories that are updated and redefined through interactions with new knowledge.

**KEYWORDS:** practical theory. lifelong learning. educational practices. agency in education.

# PRÁTICAS EDUCATIVAS: COMPROMISSO E AGÊNCIA NAS APRENDIZAGENS UM ESTUDO NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

**RESUMO:** A pesquisa buscou reconhecer, a partir das perspectivas de diversos profissionais vinculados ao campo educacional, características de suas práticas educativas que visam promover o compromisso e a agência nas aprendizagens de seus alunos. Participaram um total de 41 sujeitos, estudantes de pós-graduação em um curso extracurricular ministrado na modalidade virtual. O estudo de abordagem qualitativa coletou dados a partir da criação de narrativas. Os resultados mostram que as características reconhecidas nas práticas educativas mencionadas pelos participantes do curso em suas narrativas podem ser definidas como 'potenciais' para promover o compromisso e a agência nas aprendizagens dos alunos. Tanto os recursos digitais, os contextos quanto o trabalho colaborativo são essenciais para fomentar estudantes proativos e ativos. Conclui-se, ainda, que os espaços de formação são cruciais na formulação de teorias práticas que são constantemente atualizadas e redefinidas em interações com novos saberes.

**PALAVRAS-CHAVE:** teoria prática. formação continuada. práticas educativas. agência na Educação.

## INTRODUCCIÓN

La formación de los docentes y profesionales afines a la educación es una estrategia de desarrollo de la calidad educativa que busca aumentar las oportunidades de mejora en el aprendizaje y el rendimiento académico, así como optimizar los esfuerzos de los docentes en todas las instituciones educativas (Lacariere, 2008). Camargo et al. (2003) puntualizan que la formación permanente del docente es un proceso relevante donde se actualizan las prácticas educativas de manera continua ante el contexto social en el que se desenvuelven y las problemáticas emergentes que cubren los diversos contextos educativos.

Entre los retos educativos, la tarea de mejorar el aprendizaje para todos y cerrar las brechas ha sido esencial para prevenir y revertir la desvinculación (Näslund-Hadley et al., 2022, Rodríguez, 2021). Entre las estrategias puntualizadas por Dixon (2019) se menciona la importancia de formar continuamente a los profesores, aseverando que, “Cada vez queda más demostrado que la crisis del aprendizaje es, en esencia, una crisis de la enseñanza” (párr. 5).

El documento “Successful teachers, successful students: recruiting and supporting society’s most crucial” (Béteille y Evans, 2019) enfatiza que los sistemas educativos de la actualidad y del futuro dependerán en gran medida de que los maestros se centren en el dominio del contexto en lugar del dominio del contenido, es decir, hacer que los aprendizajes sean lo más relevantes posible para el mundo real de los estudiantes. Como definen Not (1979) y Coll (1988) hacer que los estudiantes sean agentes y responsables de su propio proceso de aprendizaje, artesanos de su propia producción, atribuyéndole significados a un concepto o contenido, desde el compromiso y la participación proactiva.

En este marco, la investigación se situó en un curso de postgrado, dictado de manera virtual a un grupo de profesionales afines al campo de la educación, orientado a repensar las prácticas educativas desde diversos postulados teóricos y empíricos. Indagó para reconocer, desde las perspectivas de ellos, características de las prácticas educativas que diseñan para promover el compromiso y la agencia en los aprendizajes de sus estudiantes. En tanto el curso habilitó un espacio para resignificar sus clases a la luz de diversos estudios sobre aprendizaje, implicación y participación proactiva.

## FORMACIÓN DOCENTE, COMPROMISO Y AGENCIA

Imbernón, et al. (2001) e Imbernón(2024) define a la formación continua como un proceso o continuum de constante reflexión sobre la práctica educativa con el propósito de construir un nuevo saber que ayude a mejorar e innovar la tarea de enseñar. Puede tener lugar durante la formación profesional o puede desarrollarse bajo fines específicos, de actualización disciplinar o capacitación en estrategias didácticas; bajo una multiplicidad de formatos, como cursos de posgrado, seminarios, talleres o conferencias (Davini, 2015; Ávalos, 2007), con el propósito de reflexionar en y sobre su acción, y también sobre la acción de otros (Imbernón, 2024).

Al tradicional formato de formación docente continua presencial, se le suma, dadas las oportunidades brindadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) la puesta en acción de nuevas modalidades, la semipresencial y virtual. En relación a esta última, Mulet y Valdés (2023) exponen que es un revolucionario modo que posibilitó Internet, y se posiciona, hacia el futuro, como la forma de capacitación dominante. Donde predominan características tales como la flexibilidad, versatilidad, conformación de comunidad de profesionales y responsabilidad (National Research Council, 2007).

El diseño de estos espacios de formación excede a las experiencias de aprendizajes cotidianas del aula, e incluyen todas aquellas actividades planificadas que contribuyen a la calidad de la educación. Gárate& Cordero (2018) y Day (2005) exponen que son procesos donde el docente, actualiza, revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio, a la vez que adquiere conocimientos esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesional. Conocimientos que devienen de la teoría (estático) o bien de la experiencia práctica (dinámico) y que evolucionan a través de los saberes, las interacciones con los estudiantes, con los colegas y las experiencias profesionales (Imbernón, 2024).

A la vez, tales conocimientos, pueden abarcar multiplicidad de temáticas, entre las cuales los desarrollos recientes sobre compromisos y agencia en los aprendizajes aparecen como centrales dentro de los lineamientos formulados por la OECD (2018) para la agenda educativa 2030, al postular que los docentes toman un rol protagónico en la promoción de prácticas educativas tendientes a favorecer estudiantes agentes y comprometidos con sus propios procesos de aprendizaje.

Rigo (2024) entiende que el compromiso y la agencia se expresan en los aprendizajes que cautivan, que son significativos y profundos, que incentivan la participación activa y proactiva en la construcción del conocimiento, en consonancia con una enseñanza que lo propicie. Al comprender al aprendizaje como un proceso sociocultural, la interacción de los estudiantes con las comunidades de enseñanza y de aprendizaje cobra un rol protagónico, en tanto la participación dentro de prácticas socialmente construidas apoyan el aprendizaje significativo, participativo e intencional (Korhonen et al., 2024).

El compromiso y la agencia de los estudiantes durante las actividades de aprendizaje es un constructo educativo importante y ampliamente investigado (Christenson et al., 2012, Fredricks et al., 2004; Reeve& Tseng, 2011). Los estudiantes reaccionan a las actividades de aprendizaje que les ofrecen los profesores y, a la vez intentan, intencionalmente y de manera proactiva, personalizar y enriquecer tanto lo que se va a aprender como las condiciones y circunstancias en las que se van a realizarlo (Reeve & Tseng, 2011). Por lo que, el compromiso estudiantil durante las actividades de aprendizaje es definido como situado, dinámico e integrado por tres componentes que refieren a aspectos conductuales (atención en la tarea, esfuerzo, persistencia), afectivos (presencia de interés y entusiasmo) y cognitivos (uso de estrategias de aprendizaje estratégicas y sofisticadas, autorregulación activa) (Fredricks et al., 2004), y un cuarto elemento que hace a la agencia (acciones tendientes a transformar las actividades de aprendizaje en algo más interesante, agradable u óptimamente desafiante) (Reeve & Tseng, 2011), éste último el menos investigado.

En concreto, el termino agencia, retomando los aportes de Bandura (2006), es el fundamento desde el cual las personas desarrollan su capacidad para identificar oportunidades, anticiparse a problemas y tomar decisiones conscientes que generen impacto en sus entornos personales y académicos. Es decir, las personas son agentes activos en la construcción de sus vidas y entornos, más allá de ser simplemente receptores pasivos de influencias externas. La capacidad simbólica y cognitiva de los seres humanos permite crear futuros visualizados, es decir, generar metas y la construcción de estrategias deliberadas para alcanzarlas; y, modificar el entorno, al entender que los individuos no solo se adaptan él, sino que también lo transforman.

Los planteos de la teoría socio-cultural se alinean a la conceptualización de compromiso agente de Reeve y Tseng (2011), quienes lo definen como una forma proactiva, intencional y constructiva de participación estudiantil. En este enfoque, los estudiantes no solo reciben las instrucciones del docente, sino que contribuyen activamente a mejorarlas y a enriquecer el ambiente de aprendizaje. Esta forma de involucramiento incluye acciones como proponer ideas, hacer sugerencias en clase, formular preguntas, expresar necesidades de

apoyo, manifestar interés o desinterés por las actividades, y comunicar sus preferencias respecto al proceso de enseñanza (Reeve y Tseng, 2011; Reeve, 2013).

Sobre el vínculo con las prácticas educativas, la investigación de McKellar et al. (2020) demuestra que la retroalimentación de calidad es un predictor muy potente del compromiso conductual y que la consideración de la perspectiva del estudiante lo es para el compromiso afectivo. En complemento, el estudio de Cooper (2014) resalta tres tipos de prácticas de enseñanza que comprometen a los estudiantes: La enseñanza conectiva, donde prevalecen espacios para que los estudiantes puedan compartir sus ideas y opiniones; el desafío académico ligado al entusiasmo y la entrega activa de los contenidos enseñados; y, la enseñanza animada, que incluye a las TIC, el trabajo colaborativo y en proyectos. Asimismo, Cooper et al. (2016) concluye que los maestros más comprometidos son más reflexivos, adaptativos y brindan más apoyo a sus estudiantes, es decir, son críticos de sus prácticas educativas, están abiertos a capacitaciones permanentes, se preocupan por mantener el interés y la participación de sus estudiantes, apoyando sus iniciativas. Por otro lado, los resultados reportados por Marks (2000) demuestran que las actividades de instrucción con rasgos interactivos, auténticos y de sostén son esenciales para promover el compromiso de los estudiantes. Por último, Parsons & Taylor (2011) identificaron prácticas pedagógicas específicas que mejoran el compromiso de los estudiantes. En concreto, reconocen las relaciones interactivas y respetuosas, las tareas que permiten la exploración abierta, los escenarios de la vida real, la enseñanza multimedia, un entorno que permite a los estudiantes desafiar las afirmaciones de los maestros y la evaluación formativa del aprendizaje.

## **MÉTODO**

### ***DISEÑO DEL ESTUDIO***

Se desarrolló una investigación cualitativa de diseño narrativo (Sampieri et al., 2010) para reconocer, desde las perspectivas que construyen los formadores, características de las prácticas educativas que diseñan para promover el compromiso y la agencia en los aprendizajes de sus estudiantes.

### ***PARTICIPANTES***

Participaron 41 profesionales de la educación, estudiantes de posgrado en un curso extracurricular, modalidad virtual, dictado por la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) durante el primer cuatrimestre del 2024. El grupo estuvo conformado por profesores de los diversos niveles educativos –Inicial, Secundario y Superior- y Licenciados en Psicopedagogía insertos en escuelas primarias, secundarias e Institutos de Formación Docente.

En la muestra sólo 1 persona se identificó como de género masculino, el resto todas femeninas. Respecto a la edad promedio del grupo, 35 años fue la media (SD= 8.54), registrándose un valor mínimo de 22 y un máximo de 57 años.

### ***INSTRUMENTO***

Como actividad del módulo 1 “Aprendizajes comprometidos y agentes. Estrategias teóricas y prácticas para educadores” del curso de posgrado “Investigación Educativa: Aportes teóricos y prácticos para pensar las aulas de hoy” se solicitó a los estudiantes que escribieran una narración en la cual contaran prácticas educativas que desarrollaron para promover aprendizajes comprometidos y agentes en sus estudiantes. Previamente, se sugirió leer los siguientes materiales bibliográficos para promover la reflexión:

1. Rigo, D. Y., Amaya, S., Guarido, G., & 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>
2. Rigo, D., & Rovere, R. (2023). Promoción de la agencia digital en la formación de futuros docentes. **Revista Innova Educación**, 4(5), 141-159. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05v.008>
3. Rigo, D., & Squillari, R. (2023). El oficio de ser docente. Agencia y pareja pedagógica. **Revista Educación, Formación e Investigación**, 9(12), 79-94. DGES. [https://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2023/12/Revista\\_EFI\\_Vol\\_9\\_N\\_16\\_12\\_2023\\_v1.pdf](https://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2023/12/Revista_EFI_Vol_9_N_16_12_2023_v1.pdf)
4. Guarido, G., Rigo, D., & de la Barrera, M. L (2023). Experiencias educativas que construyen: compromiso académico en la formación docente universitaria **Revistas Contextos de Educación**, 35, 1-18. UNRC. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1856/1899>

Las narrativas entendidas como historias de los participantes, relatadas de manera oral o escrita, describen un evento o un conjunto de eventos, que se elaboran, eventualmente, “a propósito del estudio” (Sampieri et al., 2010, p. 434).

## PROCEDIMIENTO

La actividad fue presentada en un encuentro sincrónico por Google Meet y publicada en el aula virtual de la UNRC -EVELIA- para quienes no estuvieron presentes, habilitando la posibilidad de hacerla en modo asincrónico. Se compartió en ambas modalidades el link de un Google Formulario para escribir la narración solicitada, además de completar datos de índole socio-demográficos y académicos. Previamente, se informó que la tarea formaba parte de un proceso de investigación, solicitando el correspondiente consentimiento informado.

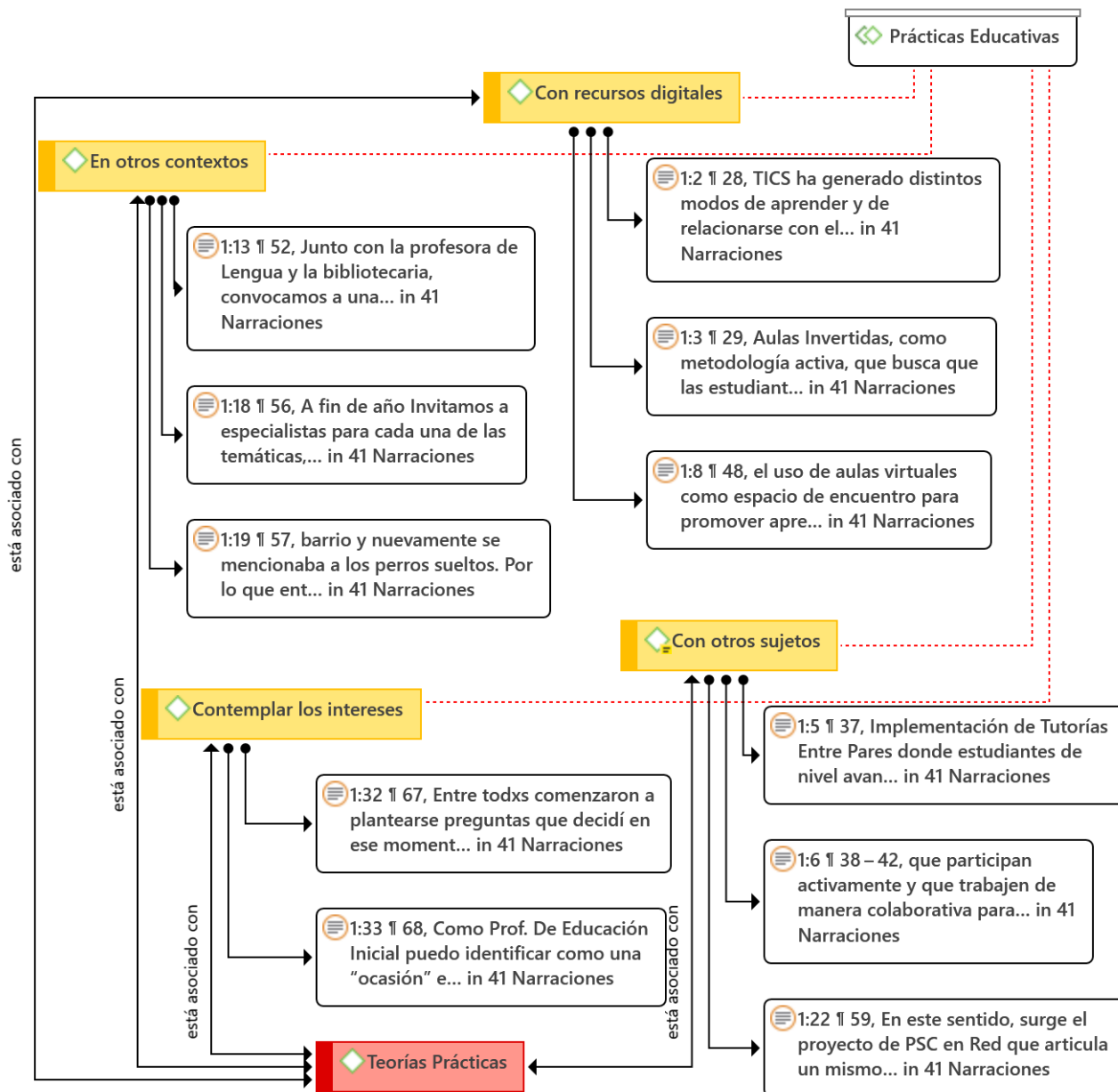
## ANÁLISIS DE DATOS

Las narraciones se analizaron con el programa ATLAS.ti Versión 9, siguiendo los lineamientos del método de comparación constante (Vasilachis, 2006) para la elaboración de categoría. Descripción detallada de cada uno de los instrumentos o medidas utilizados. Aportar datos de fiabilidad y validez de cada instrumento utilizado.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De las narraciones sobre las prácticas educativas diseñadas por los participantes del curso que promueven, desde sus perspectivas, aprendizajes comprometidos y agentes en sus estudiantes, emergen cuatro (4) categorías para caracterizarlas: en otros contextos, con otros sujetos, con recursos digitales e intereses incluidos (ver Figura 1), que se asocian a su vez a una categoría denominada ‘Teorías Prácticas’.

Figura 1. Categorias que caracterizan la práctica educativa



Al interior de la categoría 'en otros contextos', los profesionales reconocen prácticas educativas que contemplan otros entornos de enseñanza y de aprendizaje que exceden al aula. Se mencionan diversos escenarios vinculados al futuro rol profesional, como las charlas con especialistas. Asimismo, el contacto con entidades públicas para el desarrollo de encuentros informáticos o acciones conjuntas, así como, proyectos de extensión o vinculación social. Remarcando la importancia del rol activo de los estudiantes, recuperando sus saberes y co-construyendo otros, al entramar conocimientos teóricos y prácticos.

"A fin de año visitamos a especialistas para cada una de las temáticas, quienes traían ejemplos de casos y promovían el intercambio sobre el esquema terapéutico a seguir, con las correspondientes evaluaciones, objetivos funcionales y estrategias a implementar" (C18).

“La primera idea fue llamar a un veterinario pero al no contar con ningún conocido con esa profesión; se contactó a la gente de Zoonosis de la Municipalidad; pudiendo lograr acordar la visita... Cuando en la charla y tras contar sobre el problema de la “rabia” un niño le preguntó de si podían venir a vacunar nuestros perros, la profesional respondió inmediatamente que sí y terminamos esa jornada pensando en una modesta campaña de vacunación. La campaña no sólo sirvió para fomentar el trabajo en equipo de los niños o para aplicar aprendizajes y contenidos de distintos espacios curriculares; sino que involucró a los estudiantes como ciudadanos responsables y activos” (C57).

“surge el proyecto de Prácticas Socio Comunitarias (PSC) en Red que articula un mismo espacio de practicas para las estudiantes y actividades que permitan relacionar los marcos conceptuales, metodológicos y prácticos de ambas materias. Así es como se llevan adelante PSC en diferentes CENMAS y CENPAS de la Ciudad de Río Cuarto en las cuales las estudiantes debían co-construir conocimientos con los actores institucionales de estas escuelas y con ambos equipos docente de la universidad, en el marco de la realización de talleres de OV para estudiantes del ultimo año y la elaboración de un Proyecto Institucionales para el Colegio correspondiente que responda a problemas institucionales. Estas practicas significaron una experiencia altamente significativa para las estudiantes y las docentes que participaron” (C22).

“La implementación de ejercicios de práctica reflexiva durante la experiencia en el Consultorio Jurídico Gratuito. El Consultorio es un espacio de formación en las prácticas profesionales de la abogacía, en el que los estudiantes asumen el rol de “profesionales” en la atención de casos reales bajo la supervisión de profesores-abogados. La experiencia genera un profundo “compromiso” de por sí. El hecho de abordar problemas reales de personas reales favorece la dimensión cognitiva, conductual y agente, pues promueve acciones tendientes a construir esas competencias profesionales... Se advierte, que cambiaron la percepción del Consultorio de un espacio de entrenamiento o otro en el que pueden participar activamente, trabajando y al mismo tiempo valorando y cuestionando ciertos aspectos de la realidad social y jurídica.” (C12).

Son los contextos y sus características las que brindan oportunidades y recursos para que los estudiantes participen en el aprendizaje (Wang & Hofkens, 2020) e interaccionen con otros sujetos significativos para sus trayectos educativos. Desde una perspectiva multicontextual, los docentes pueden mejorar lo que los estudiantes hacen, piensan y sienten cuando aprenden Zepke (2017) al planificar experiencias educativas fuera del aula vinculando otras instituciones y la comunidad.

Respecto al vínculo con la comunidad, Macchiarola (2020) y Ekerman & Martini (2023) expresan que el aprendizaje en comunidades de práctica, permite una ruptura epistemológica donde es posible considerar, además del conocimiento científico, nuevos saberes empíricos que son necesarios para abordar problemas prácticos en el territorio, lo que acompaña la inclusión de nuevas formas de aprender promoviendo el compromiso y la agencia (Ashwin & McVitty, 2015; Rigo, 2024).

Por su parte, el estudio de MacGillivray et al. (2023) demuestra la importancia de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes en la comunidad y resalta, además, la importancia de construir relaciones con las comunidades a las que se sirve. Asimismo, la investigación de Mebert et al. (2020) concluye que un enfoque de aprendizaje activo, colaborativo y experiencial son valiosos para mejorar el compromiso de los estudiantes, ya que hacen que el proceso de aprendizaje sea relevante, significativo y desafiante. Concretamente, la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje hacia la solución de un problema que enfrenta la comunidad local les permite percibir claramente la relación entre la teoría y la práctica.



Sobre la categoría 'con otros sujetos' los participantes del posgrado en su rol de educadores enfatizan algunas actividades que diseñan para promover la agencia y el compromiso en el aprendizaje de sus estudiantes. En las siguientes citas, las narraciones evidencian la importancia del trabajo con otros, por lo general pares, como espacios destinados a la reflexión y el debate hacia la co-construcción del conocimiento, de procesos de autorregulación y re significación de saberes.

“Una práctica desarrollada en uno de las escuelas en la que trabajo es la pareja pedagógica para el trabajo interdisciplinario entre áreas afines (en mi caso Ciudadanía y Participación y Ciencias Sociales-Historia) a fin de llevar adelante propuestas de enseñanza. Esta metodología permite la construcción colectiva y colaborativa de las prácticas enseñanza. Son las experiencias, saberes e improntas del otro lo que enriquece nuestras propias miradas y prácticas pedagógicas. Este intercambio de saberes en cuanto a la práctica, al contexto áulico, institucional y humano, permite construir experiencias de colaboración en la práctica profesional” (C4).

“que trabajen de manera colaborativa para que puedan entender que el conocimiento se construye junto con otros/as. Se enfatizan los principios del aprendizaje reflexivo y se fomenta el papel del futuro docente como mediador/a y promotor/a de intercambio cultural que entienda de diversidad, alteridad y empatía. Algunos ejemplos de actividades para promover la agencia y la reflexión de nuestro/as estudiantes incluyen: Incluir a estudiantes en el proceso de construcción del currículum para que puedan colaborar y participar de manera crítica y reflexiva. •Propiciar encuentros con pares para reflexionar sobre el trabajo propio y sugerir líneas de acción para el trabajo de otros (en la escritura de ensayos, planificación de actividades para la residencia docente, por ejemplo). •Promover la auto-corrección, la re-escritura para un mejor conocimiento de sus producciones. •Crear espacios para que se pongan en práctica estrategias y herramientas para presentaciones orales delante de pares o estudiantes de otros años dentro de la institución” (C6).

“En mi actual espacio de trabajo (formación de estudiantes del profesorado en Matemática en la materia de Didáctica y Práctica Docente) utilizamos la estrategia de compartir al inicio del cursado todos los textos que abordan las distintas temáticas a discutir en el desarrollo de materia con los estudiantes. Estos textos se asignan con anticipación junto con un cronograma donde se acuerda la fecha en la que cada estudiante tendrá el rol de dirigir en un proceso de estudio a sus compañeros. De esta forma, cada clase se organiza en torno a dos roles diferenciados: un grupo de estudiantes que ha realizado una lectura previa del documento a tratar y un estudiante que, a través de las dinámicas que él esté interesado en utilizar, recupere y resignifique los saberes que cada uno de sus compañeros ha elaborado de manera individual. Cada clase resulta entonces un espacio para analizar las temáticas puntuales que cada texto propone, profundizar y completar los análisis individuales, sintetizar contenidos, desarrollar el trabajo de gestión docente, explorar distintos tipos de dinámicas y/o actividades que se pueden realizar para el desarrollo de la clase, practicar el manejo de tiempos y disposición áulica, reflexionar sobre el uso del pizarrón, entre otros aspectos de la profesión docente. El rol de los docentes de la materia (entre los que me encuentro) es la de acompañar estos procesos para que los estudiantes evolucione en cada uno de los aspectos detallados anteriormente y la de favorecer mediante preguntas e intervenciones una lectura profunda de las ideas a discutir en cada clase” (C20).

“Mi experiencia se desarrolla en una escuela secundaria pública dentro de la práctica. Como docente de Psicología, me enfrenté al desafío de motivar a un grupo de estudiantes con diversas realidades socioeconómicas y culturales, y con un bajo nivel de interés en la materia. Allí mi interés reside en promover las reflexiones, acercar práctica y teoría, trabajar colaborativamente a modo de “coequiper”, valorar logros, incentivar el desarrollo de prácticas auténticas, innovadoras y sistemáticas” (C38).

Desde una perspectiva socio-cultural (Vygotsky, 1994) el aprendizaje es un proceso situado y construido socialmente. Morcom (2022) plantea que los docentes, usualmente, se consideran los mediadores de los aprendizajes de sus alumnos. No obstante, evidencia más actual, concuerda sobre los beneficios académicos de la interacción entre pares para desarrollar competencias de colaboración y comunicación a través de la agencia colectiva o relacional (Rigo & Squillari, 2023; Rigo, et al., 2024).

La agencia relacional es definida por Edwards (2005) como la capacidad de reconocer y usar el soporte de otros, pero también para volverse receptivo y ofrecer ese apoyo hacia otros. En el seno de propuestas ancladas en trabajos por pareja pedagógica, Rigo & Squillari (2023) explicitan la oportunidad que les ofrece a los estudiantes de involucrarse en una colaboración mutua que invita a explorar múltiples perspectivas, y al trabajar junto a un otro, en vez de recibir el conocimiento pasivamente, lo construyen y lo transforman, buscando y valorando distintos puntos de vista. Enfatizando que, en esos intercambios, la retroalimentación dialógica entre y dentro de las parejas posibilita el ejercicio de la agencia, es decir, siendo reflexivos y creativos en la toma de decisiones.

Asimismo, Forslund & Chiriach (2018) concluyen que el trabajo en grupo es un modo educativo que promueve el aprendizaje y la socialización entre los estudiantes, y a la vez, el compromiso de estos. En específico, son las habilidades de autorregulación y co-regulación implicadas en la dimensión cognitiva del compromiso, las que se ven facilitadas a partir del aprendizaje colaborativo (Viberg & Kukulska-Hulme 2021; DiDonato, 2013).

En específico, DiDonato (2013) explicita que aquellas tareas donde los estudiantes tienen múltiples oportunidades para tomar decisiones, ser autónomos, autoevaluarse y evaluarse entre pares, y trabajar de manera colaborativa son especialmente efectivas para aumentar las habilidades de autorregulación de los estudiantes por ser actividades de 'alta autorregulación' y promotoras de co-regulación. Al respecto, el trabajo entre pares supone 'enseñar es aprender dos veces', y Cohen et al. (1982) reconocen sus beneficios a favor de tareas de planificación, monitoreo y evaluación de las estrategias para resolver las demandas académicas solicitadas por el docente.

En lo que respecta a la categoría 'contemplar los intereses' los participantes narran dos tipos de actividades, aquellas que recuperan los intereses de los grupos destinatarios del proceso de aprendizaje, y otras que utilizan recursos que funcionan como ganchos, es decir, experiencias que llaman la atención, como la presentación de una obra de arte.

“...comenzaron a plantearse preguntas que decidí en ese momento registrar para buscar información. Se armó una ronda y en el centro la mesa con el caracol que seguía su camino sin percatar el creciente interés humano a su alrededor. Llegó el lector asignado y algunas preguntas fueron respondidas, otras no y resolvieron que pedirían ayuda en sus casas para buscar en internet. Luego de la ronda de escucha atenta les propuse que midiéramos el recorrido del camino del caracol (no quería perderme la oportunidad de incluir el número en tan interesante experiencia). Medimos con reglas y centímetros, y lo registramos en papel. Pero no termina aquí esta aventura, a uno de los niños se les ocurrió salir a juntar caracoles. ¡Y la expedición continuó! Llenaron la mesa de caracoles, los contaron y los dejaron en la tierra para que iniciaran su camino libremente. A partir de esta situación, me permití dejar abierta las puertas de la planificación de las actividades, poniendo atención a las observaciones e intereses de mis estudiantes. Fue un antes y un después en mi práctica como educadora. Esta secuencia que partió del interés genuino de uno de los niños me permitió seguir planificando respetando este interés. Creo que mi decisión de dar lugar al interés de este niño hizo que todos se comprometieran de una manera especial en el desarrollo de las actividades que

fuimos organizando entre todos. De un interés individual se desprendió un proyecto colectivo, en el que cada uno fue protagonista de su aprendizaje” (C67).

“Como Prof. De Educación Inicial puedo identificar como una “ocasión” educativa para promover aprendizajes comprometidos y agentes, una propuesta pedagógica llevada a cabo en sala de tres años. Dicha propuesta tenía como objetivo poder abordar e interrelacionar los distintos lenguajes artísticos (literatura, arte plástico, música, expresión corporal), se abordaron distintas obras de Vincent Van Gogh, proponiendo aulas inmersivas habilitadoras del juego. En esta ocasión en particular se trabajó con la obra “El dormitorio en Arlés”. En dicho espacio niños y niñas, “entraban a la obra” pudiendo intervenir activamente en el escenario, siendo protagonistas activos, no solo explorando sino también apropiándose de los materiales y objetos presentes en dicho espacio lúdico inmersivo. A partir de la intervención activa y del juego que desarrollaron niños y niñas surgieron diferentes hipótesis, relatos, creación de historias que se tomaron, retomando sus voces, para no solo continuar enriqueciendo la temática abordada sino también dar lugar a nuevos tópicos de conocimiento. Este tipo de experiencias han constituido para mi rol profesional, una invitación a pensar permanentemente en propuestas que habiliten a las infancias a vivenciar con todos sus sentidos y ser protagonistas activos de la construcción de su aprendizaje” (C33).

Los intereses en los procesos de aprendizaje y en el compromiso asumido en él son esenciales (Rigo & Donolo, 2019). El interés, plantean Abrahamsson et al. (2023) dinamiza los aprendizajes y supone un estado psicológico que predispone a estar involucrado de forma duradera; facilitado por entornos que capten la atención de los estudiantes a partir de la configuración de contextos que evoquen el interés individual previo de cada alumno o a partir de propuestas basadas en la resolución de problemas reales y con valor de utilidad, lo que contribuye a una experiencia de aprendizaje más comprometida.

Asimismo, Hidi & Renninger (2006) exponen que el término interés puede describir dos experiencias distintas (aunque a menudo coexistentes) que se asocian a dos enfoques de intervención. Por un lado, generar escenarios para desencadenar y mantener el interés situacional, al proporcionar actividades que utilicen características estructurales (como problemas, desafíos o sorpresas) para atrapar la atención y el compromiso de todos los estudiantes. Y, por otro lado, aprovechar los intereses individuales emergentes y bien desarrollados y, proporcionar contenidos y tareas académicas o escolares que faciliten la conexión con intereses existentes (Harackiewicz et al., 2016). Apoyando el compromiso y la persistencia en el aprendizaje, tal como lo relatan los profesionales en este estudio.

Así, los profesionales vinculados a los procesos de enseñanza y de aprendizaje pueden propiciar a partir del diseño de diversas actividades el desarrollo de nuevos intereses en los estudiantes con demostraciones creativas y originales, o bien, mantener o fortalecer los intereses de los estudiantes preexistentes con secuencia de tareas que los incluyan.

Además, Reeve et al. (2022) concluyen en su estudio sobre la importancia de que los estudiantes puedan aprender a expresar sus intereses y preferencias y a hacer saber al docente lo que necesitan para convertirse en agentes proactivos y constructivos, pudiendo enriquecer sus propios entornos de aprendizaje y comprometerse aún más con sus estudios. La investigación sugiere algunas estrategias para promover el compromiso agente de los estudiantes, entre ellas, habilitar espacios para que expresen sus preferencias.

Sobre ‘con los recursos digitales’, la cuarta categoría, los profesionales narran, desde sus perspectivas, que las TIC son parte de sus diseños y enfoques pedagógicos para promover la participación de los estudiantes. Entre las herramientas más mencionadas aparecen los QR, los podcasts, aplicaciones como Mentimeter y

la metodología de clase invertida. Todas utilizadas con el propósito de compartir saberes, explorar nuevos modos de organizar la clase e innovar la práctica educativa en pos de estudiantes más autónomos, activos y proactivos.

“una propuesta que consistió en que los estudiantes pudieran elaborar un dispositivo de divulgación cuyos destinatarios fueran personas que circulan poco o nada por la universidad. Para ello debí ocuparme de estudiar algunos formatos de divulgación que estuvieran al alcance de los estudiantes, uno de ellos era el podcast. Recuerdo que tuve que consultar con otros profesores de la carrera que nos había facilitado algunas herramientas de producción y edición de audio, pero orientados a otros fines. Esto me permitió no sólo trabajar colaborativamente con otros estudiantes, sino también con otros profes, ya que para realizar un producto de este tipo era necesario conocer y aprender cuestiones relacionadas con guiones, producción de contenido, organización del tiempo, diseño sonoro, etc. Finalmente, de la actividad presentada a los estudiantes como consigna resultaron producciones muy interesantes en formato de video, folleto, fanzin, poster y podcast, en las que sus creadores pudieron aprender algo más allá de contenidos específicos y, además, pensar en la posibilidad de compartir con otros lo que pudieron aprender hasta entonces” (C62).

“me encuentro ejerciendo mi rol profesional como psicopedagoga en la Asesoría Pedagógica de la FCE/UNRC, y en este sentido puedo mencionar como “ocasiones” educativas donde hemos promovido aprendizajes comprometidos y agentes, las instancias de pre-ingreso e ingreso en dicha Facultad, lo que refiere a experiencias como: JUPA, “Viví tu facu”, Cursillo de Ingreso, Mi primera experiencia en la facu, entre otras. En general, en dichas ocasiones, se intenta generar espacios donde no sólo se habla acerca de términos propios vinculados a la vida universitaria en sí y a las trayectorias académicas de los estudiantes de la facultad de Ciencias Económicas, sino que también tratamos de introducir otros temas, relacionados con las emociones vinculadas al aprendizaje, utilizando como recursos presentaciones en PP diferentes a las tradicionales (con “memes” o más imágenes que texto), cuestionarios en Google Forms a partir de códigos QR para acceder a respuestas personales de los estudiantes, por ejemplo, “¿cómo se sienten hoy?”, ¿con qué emociones asocian el comienzo de clases?”, etc., haciendo juegos en equipos con pequeños premios (acertijos, ruleta de conocimientos, entre otros), nube de palabras con la app Mentimeter, etcétera” (C65).

“Se trata de una clase de física II para estudiantes de Química de tercer año, yo soy la docente responsable y participa además un ayudante en la clase. La actividad inicia compartiendo una serie de imágenes relacionadas al electromagnetismo en la vida diaria y en la Química. Luego, los estudiantes leyeron un relato corto (Beatriz y la polución) y luego de la lectura reflexionamos sobre el significado de las palabras en los distintos contextos. Retomamos las imágenes para compartir que nos representan las mismas y luego comenzamos a trabajar sobre la noción de carga. Para ello les compartimos un material a través QR para conceptualizar la noción de carga en un recorrido histórico. Luego, continuamos la clase con una exposición teórico práctica de los fundamentos. Esto permitió que los estudiantes participarán más en la clase, preguntarán y contarán de forma más distendida. Reflexionarán sobre la importancia del lenguaje en el contexto y para las disciplinas” (C54).

“Aulas Invertidas, como metodología activa, que busca que las estudiantes puedan desarrollar su autonomía en el aprendizaje buscando que ellas sean las protagonistas de dicho proceso. Se trabaja con la modalidad combinada (Presencial y Virtual) lo que permite que el tiempo que los alumnos están en el aula sea usado para reforzar los conocimientos y que todos aprendan de una forma interactiva y colaborativa. Mediante esta estrategia los docentes podemos enviar material de apoyo a las estudiantes para que lo revisen previamente y estén preparados el día de la clase” (C29).

Son varios los estudios que afirman que el uso de recursos digitales en educación favorece el desarrollo de la agencia y promueve el compromiso de los estudiantes desde sus perspectivas (Rigo, et al., 2019; Rigo & Squillari, 2021; Rigo & Rovere, 2023; Llanes & Rigo, 2024). Las experiencias mediadas por TIC son valoradas, por los alumnos, como contextos en los cuales se pueden tomar decisiones e interactuar con diversidad de conocimientos propios de las disciplinas y afines a lo tecnológico (Rigo & Rovere, 2023).

Por su parte, la investigación de Kuhlmann et al. (2024) enfatiza la importancia de la interacción cognitiva activa de los educandos con herramientas digitales para la promoción del compromiso durante clases de aprendizaje invertido. Asimismo, el estudio de Smith et al. (2018) muestra que las actividades de clase con códigos QR aumentan el disfrute y el aprendizaje por parte de los estudiantes en comparación a otro grupo de alumnos que recibieron clases magistrales.

Además, una revisión bibliográfica conducida por Marín et al. (2020) expone una variedad de estudios que reportan cómo la tecnología potencia tanto la agencia estudiantil como el aprendizaje. Reafirman el potencial de las herramientas digitales, en particular las Web 2.0 para fomentar el aprendizaje activo y la toma de decisiones por parte de los aprendices. En especial, cuando tales recursos se utilizan a nivel micro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y bajo entornos colaborativos

Por último, en la categoría 'teorías prácticas' los docentes expresan la posibilidad de resignificar sus prácticas educativas a la luz de los contenidos del curso sobre cómo promover el compromiso y la agencia de sus estudiantes en los aprendizajes que ellos llevan a cabo. Recuperan experiencias, actividades y proyectos que diseñaron en el pasado y hacen una relectura desde los planteos teóricos ofrecidos durante el curso, avizoran que sus propuestas son afines a los postulados leídos y discutidos durante los encuentros sincrónicos y asincrónicos del posgrado. Así lo narran:

"Considero que esto es un cambio de perspectiva y dimensión pedagógica para nosotros como docentes; lo cual impacta en nuestro rol profesional y nos desafía a formarnos en estrategias y revisar los alcances de nuestras actividades en los estudiantes. Además de fomentar el compromiso, la agencia y nuevos aprendizajes" (C6).

"Soy profesora de Lengua y Literatura inglesa en un Instituto Superior de Formación Docente y de Traductorado de inglés de la ciudad de Santa Fe. Desde el comienzo de mis prácticas docentes en esta institución, he tenido un gran interés por generar el compromiso y la participación activa de los/las estudiantes que forman parte de estos espacios porque entiendo que una educación integral no puede ser fragmentada ni estar enfocada en componente aislados del sujeto sino que debe atender a su totalidad con la finalidad de formar futuros/as docentes que puedan tomar decisiones e intervenir en el diseño de sus prácticas formativas a partir de la reflexión constante, la acción comprometida, la solidaridad, la empatía, el intercambio, que el posgrado propicia en mí también" (C70).

"En particular como docentes del Prof. en Química recuperamos experiencias vivenciadas con distintos grupos de estudiantes en las que incorporamos el uso de aulas virtuales como espacio de encuentro para promover aprendizajes relacionados con el acceso a la información, la comunicación de ideas posibilitando el establecimiento de un puente entre el conocimiento individual y el colectivo. Nuestro rol docente se entiende como mediador en la tarea de seleccionar materiales, mediar la participación, realizar un seguimiento activo y eficaz de las intervenciones de los estudiantes. Consideramos que se promovieron aprendizajes comprometidos y agentes, a la luz de las reflexiones durante el curso y las lecturas, porque se aporta a la construcción de ciudadanos críticos con criterios de uso de la información, con responsabilidad en la participación en tornos tecnológicos y lo que ello implica" (C50).

“Este posgrado me posiciona en un lugar de repensar lo que hago en pos de la agencia de mis estudiantes. Hace varios años que colaboro como co formadora en las prácticas del último año de las estudiantes de Nivel Inicial, es decir, recibo y acompaño a estudiantes que realizan su práctica profesional. Esta la considero una “ocasión” educativa, ya que anhelo contribuir en la consecución de las agencias personales de los/as estudiantes al acompañar y orientar propuestas destinadas a niños y niñas de Nivel Inicial. Allí mi interés reside en promover las reflexiones, acercar práctica y teoría, trabajar colaborativamente a modo de “coequiper”; valorar logros, incentivar el desarrollo de prácticas auténticas, innovadoras y sistemáticas. En mi rol profesional, contribuye en mi agencia, en cuanto a la satisfacción que me produce el desarrollo de prácticas auténticas y disfrutadas por la/os estudiantes” (C74).

Al respecto de los procesos de reflexión de los participantes del estudio entre teoría y práctica, Porlán & Rivero (1998) mencionan que es necesaria la observación crítica de la práctica, mientras que, López Ruiz (1999) expone la importancia de proporcionar fuentes de contraste para transformar conocimiento empírico en teorías prácticas. Es decir, el análisis y la reflexión sobre las propias prácticas y las teorías que se vinculan a ellas son esenciales para la generación de nuevos saberes. De esa manera, los profesionales en educación pueden lograr nuevos entendimientos de sus prácticas y con ello, nuevos conocimientos (Rodríguez y Alamilla, 2018).

Asimismo, Álvarez (2012) propone que la capacidad de afrontar reflexivamente los propios procesos de enseñanza y de aprendizaje necesita de puentes, que las capacitaciones permanentes ofrecen, resultando “útil para ver cómo es posible hacer “descender la teoría” y “ascender la práctica” para encontrarse y avanzar en la construcción de una Pequeña Pedagogía. En el proceso de construcción de estos puentes es donde se produce el conocimiento profesional” (p. 398).

Conocimiento profesional que implica una forma de saber que combina teoría con experiencia práctica, utilizando una epistemología única dentro de un marco interpretativo específico. Las fuentes que fundamentan este conocimiento profesional deseado incluyen las metadisciplinas (como cosmovisiones y perspectivas epistemológicas y ontológicas), las disciplinas mismas y la experiencia. Es decir, las teorías prácticas se derivan de la integración de estas fuentes y forman el núcleo del conocimiento profesional (Porlán & Rivero, 1998; Vázquez et al., 2010).

Por otro lado, el conocimiento “de” la práctica implica el desarrollo de teorías prácticas que están fundamentadas y contextualizadas en amplios ámbitos de actuación y desarrollo (Cochran-Smith & Lytle, 2003). Esta última perspectiva facilita la integración de teorías y experiencias prácticas para lograr un conocimiento profesional óptimo, conjugando el conocimiento “para” y “en” la práctica (Vázquez et al., 2010).

En síntesis, objetos, personas, intereses y contextos median los aprendizajes comprometidos y agentes que los profesionales del área educativa promueven en sus estudiantes a partir de múltiples propuestas; reflexionan sobre sus prácticas educativas, eligen espacios de formación permanente para nutrirse de nuevos saberes, resignificar prácticas y generar nuevos conocimientos, teorías prácticas que se anclan en experiencias, lecturas y diálogos compartidos a lo largo de una instancia de formación de posgrado. Y reconocen en ese vaivén, entre teoría y práctica, rasgos que podrían asociar al compromiso y la agencia en los aprendizajes a partir de las actividades que ellos tuvieron ocasión de diseñar y llevar a cabo. De allí, la importancia de los espacios de formación permanente.

## CONCLUSIONES

Este estudio permitió identificar características significativas en las prácticas educativas diseñadas por los participantes, las cuales se definen como 'potenciales' para promover aprendizajes comprometidos y agentes. Los resultados destacaron cuatro dimensiones clave: contextos diversos, trabajo junto a otros, recursos digitales y la integración de intereses estudiantiles. Estas dimensiones no solo reflejan la intención educativa de los formadores, sino que también subrayan la importancia de articular teoría y práctica en escenarios de aprendizaje.

En primer lugar, las narrativas evidencian cómo los entornos ampliados, fuera del aula, fortalecen la conexión entre el aprendizaje y la vida real, al permitir a los estudiantes adquirir un rol activo en la construcción del conocimiento. Estas experiencias son un puente entre el contexto académico y las demandas de la comunidad, en tanto promueven habilidades críticas y sociales que son fundamentales en la educación contemporánea.

Además, el trabajo junto a otros, tanto entre pares como con docentes, resalta la agencia relacional como un factor crucial. Los participantes reconocen que las interacciones enriquecen los procesos de aprendizaje y fomentan una reflexión compartida sobre la práctica educativa. Esto subraya la necesidad de consolidar espacios formativos que valoren la diversidad de perspectivas y potencien la co-construcción de conocimientos.

Asimismo, el uso de recursos digitales se posiciona como una herramienta transformadora en las prácticas educativas. Las narrativas describen cómo la incorporación de tecnologías, como códigos QR, aulas invertidas y aplicaciones interactivas, ha permitido a los estudiantes asumir un papel más activo y proactivo en su proceso de aprendizaje. Estas herramientas no solo facilitan la accesibilidad, sino que también promueven entornos participativos que refuerzan la autonomía y la iniciativa de los estudiantes.

Finalmente, la consideración de los intereses estudiantiles emerge como una estrategia poderosa para diseñar experiencias de aprendizaje significativas. Las actividades narradas muestran cómo partir de los intereses individuales y colectivos de los estudiantes permite capturar su atención y mantener un compromiso sostenido, generando aprendizajes auténticos y profundos.

Desde una perspectiva formativa, estos hallazgos refuerzan la importancia de diseñar programas de formación docente que integren espacios de reflexión teórico-práctica, donde los educadores puedan resignificar sus prácticas a la luz de nuevas teorías y experiencias. La agencia y el compromiso, en este sentido, son conceptos centrales que deben ser promovidos como pilares en los procesos formativos, especialmente en contextos educativos cambiantes y desafiantes.

En síntesis, para fortalecer las conclusiones aquí presentadas, se sugiere realizar estudios complementarios que incluyan la perspectiva de los estudiantes, a fin de contrastar y validar las prácticas educativas narradas. Además, sería pertinente incorporar metodologías participativas que permitan observar directamente el impacto de estas prácticas en contextos educativos reales, profundizando en el análisis de cómo estas estrategias promueven aprendizajes comprometidos y agentes.

## FINANCIACIÓN

Este estudio forma parte de dos proyectos 1. 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 y, 2. Contextos formativos diversos para el aprendizaje: compromiso, agencia e identidad. PPI 2024-2026. Resolución 0449/2024. SECyT. UNRC.

## AGRADECIMIENTOS

Se expresa agradecimiento a las personas que participaron del estudio, por su tiempo y dedicación.

## CONFLICTO DE INTERESES

La autoría declara no tener conflicto de intereses.

## REFERENCIAS

Abrahamsson, C., Malmberg, C., & Pendrill, A. **Contenido, interés y el papel del compromiso**: profesores de ciencias experimentados debaten. Bristol: Institute of Physics Publishing (IOPP). 2023 <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1361-6552/acf10b>

Álvarez, C. La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. **Educatio Siglo XXI**, 30(2), 383-402. 2012 <https://revistas.um.es/educatio/article/view/160871>

Ashwin, P., & McVitty, D. The Meanings of Student Engagement: Implications for Policies and Practices. In: Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J., Scott, P. (eds) **The European Higher Education Area** (pp. 343–359). Springer. 2015. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_23)

Ávalos, B. El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. **Pensamiento Educativo**, 41(1), 77–99. 2007. <https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25677>

Bandura, A. Toward a psychology of human agency. **Perspectives on Psychological Science**, 1(2), 164–180. 2006. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>

Béteille, T., & Evans, D. **Successful teachers, successful students**: recruiting and supporting society's most crucial profession. World Bank. 2019. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/successful-teachers-successful-students-recruiting-and-supporting-societys-most-crucial>

Camargo, M., Calvo, M., G., FrancoArbeláez, M. C., Vergara Arboleda, M., Londoño, S., ZapataJaramillo, F., & GaravitoPrieto, C. Las necesidades de formación permanente del docente. **Educación y Educadores**, (7), 79-112. 2004 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400708>

Christenson, S., Reschly, A. L. & Wylie. **Handbook of Research on Student Engagement**. Springer. 2012

Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En Lieberman, A. & Miller, L. (ed.). **La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación** (pp. 65-79). Octaedro.2003

Cohen, P. A., Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. **American Educational Research Journal**, 19, 237–248. 192. <https://doi.org/10.2307/1162567>



Coll, C. Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. **Journal for the Study of Education and Development**, 11(41), 131-142. 1988. <https://doi.org/10.1080/02103702.1988.10822196>

Cooper, K. S. Eliciting Engagement in the High School Classroom: A Mixed-Methods Examination of Teaching Practices. **American Educational Research Journal**, 51(2), 363-402. 2014. <https://doi.org/10.3102/0002831213507973>

Cooper, K., Kintz, T. & Mines, A. Reflectiveness, Adaptivity, and Support: How Teacher Agency Promotes Student Engagement. **American Journal of Education**, 123(1), 109-136. 2016. <https://doi.org/10.1086/688168>

Davini, C. **La formación en la práctica docente**. Paidós. 2015

Day, C. **Formar Docentes**. Narcea, 2005

Di Donato, N. C. Effective self- and co-regulation in collaborative learning groups: An analysis of how students regulate problem solving of authentic interdisciplinary tasks. **Instructional Science**, 41(1), 25-47. 2013. <https://doi.org/10.1007/s11251-012-9206-9>

Dixon, A. **La crisis del aprendizaje**: Estar en la escuela no es lo mismo que aprender. Grupo Banco Mundial. 2019 <https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2019/01/22/pass-or-fail-how-can-the-world-do-its-homework>

Edwards, A. Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. **International Journal of Educational Research**, 43(3), 168-182. 2005; <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010>

Ekerman, M., & Martini, C. El entramado que configura las Prácticas socio-comunitarias: Una experiencia desde la Universidad Nacional de Río Cuarto. En Crovella, N.A. (comp.). **9no Foro de Extensión Universitaria recorridos, desafíos y agendas pendientes a 40 años de democracia**. Secretaría de Extensión Universitaria. UNC. 2023. <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/550595/9no%20Foro%20de%20Extensi%C3%B3n%20Universitaria%20recorridos....pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=69>

Forslund, K. & Chiriac, E. **Student collaboration in group work** – Inclusion as participation. Department of Behavioural Sciences and Learning, University of Linköping, Linköping, Sweden. 2018. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1139426/FULLTEXT01.pdf>

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. **Review of Educational Research**, 74(1), 59-109. 2004. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Gárate, M. I., & Cordero, G. Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. **REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, 18(36), 209-221.2019. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836garate10>

Harackiewicz, J. M., Smith, J. L., & Priniski, S. J. Interest Matters: The Importance of Promoting Interest in Education. Policy **Insights from the Behavioral and Brain Sciences**, 3(2), 220-227. 2015 <https://doi.org/10.1177/2372732216655542>

Hidi S.;Renninger K. A. The four-phase model of interest development. **Educational Psychologist**, 41(2), 111-127.2006. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4)

Imbernón, F. Tendencias y retos internacionales en la formación permanente del profesorado para la innovación educativa. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 215-229. 2024. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp.215-229>

Imbernón, F., Rodríguez, C., & Pérez, A. I. *Currículo y profesorado*. El Diario de la Educación. 2021. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/179527/1/713213.pdf>

Korhonen, V., Ketonen, E., & Toom, A. Student engagement and its development in university education: A three-year follow-up study. *Learning and Individual Differences*, 113, 102465. 2024. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102465>

Kuhlmann, S., Plumley, R., Evans, Z., Bernacki, M., Greene, J., Hogan, K., Kathleen M., & Panter, A. Students' active cognitive engagement with instructional videos predicts STEM learning. *Computers & Education*, 216, 105050. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105050>

Lacarrriere, J. *La formación docente como factor de mejora escolar*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. 2008. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/1760>

Llanes, L., & Rigo, D.Y. Experiencias educativas expandidas para potenciar la agencia de futuros formadores. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 2(19). 2024. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i19.852>

López Ruiz, J. *Conocimiento docente y práctica educativa*. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje. Aljibe. 1999

Macchiarola, V. *Las Prácticas Socioeducativas plantean el desafío de articular el conocimiento práctico con el conocimiento académico*. Facultad de Filosofía y Letras - UNCUIYO. 2020. <http://ffyl.uncuyo.edu.ar/las-practicas-socioeducativas-plantean-el-desafio-de-articular-el-conocimiento-practico-con-el-conocimiento-academico>

Mac Gillivray M., Baker T.M., Adams C., Kutz S.J., & Wallace J.E. Supporting Positive Learning Experiences for Veterinary Students on Rotations in Remote Indigenous Communities in Canada. *J Vet Med Educ*. 2023; <https://doi.org/10.3138/jvme-2023-0024>

Marín, V.I., Crosetti, B.D., & Darder, A. Technology-Enhanced Learning for Student Agency in Higher Education: a Systematic Literature Review. *ixD&A*, 45, 15-49. 2020. <https://doi.org/10.55612/s-5002-045-001>

Marks, H.M. Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the Elementary, Middle, and High School Years. *American Educational Research Journal*, 37, 153-184. 2000. <https://doi.org/10.3102/00028312037001153>

McKellar, S., Cortina, K., & Ryan, A. Teaching practices and student engagement in early adolescence: A longitudinal study using the Classroom Assessment Scoring System. *Teaching and Teacher Education*, 89, 102936. 2020. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102936>

Mebert, L., Barnes, R., Dalley, J., Gawarecki, L., Ghazi-Nezami, F., Shafer, G. Yezbick, E. Fostering student engagement through a real-world, collaborative project across disciplines and institutions. *Higher Education Pedagogies*, 5(1), 30–51. 2020. <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1750306>

Morcom, V. Social practices and relational agency to support student collaboration: A sociocultural perspective. *Issues in Educational Research*, 32(4), 1530-1547. 2022. <http://www.iier.org.au/iier32/morcom.pdf>

Mulet, M., & Valdés, M. C. E-capacitación como formación continua de profesionales en ambientes virtuales: un reto. **Revista Universidad y Sociedad**, 15(1), 604-615. 2023.

Näslund-Hadley, E., & Arias, E. **Tres estrategias para combatir la pérdida de aprendizaje que dejó la pandemia**. BIS Mejorando Vidas. 2022. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/como-abordar-perdida-de-aprendizaje-pandemia/>

National Research Council Enhancing Professional Development for Teachers Potential Uses of Information Technology: Report of a Workshop. The National Academies Press. 2007. <https://doi.org/10.17226/11995>

Not, L. **Les pédagogies de la connaissance**. Privat.1979

OECD The Future of Education and Skills Education 2030: **The Future We Want**. E2030 Position Paper. 2018. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

Parsons, J., & Taylor, L. Improving student engagement. *Current Issues in Education*, 14(1), 1-33. 2011. <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/745>

Porlán, R., & y Rivero, A. (1998). **El conocimiento de los profesores**. Una propuesta formativa en el área de ciencias. Díada 2011

Reeve, J. How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. **Journal of Educational Psychology**, 105(3), 579–595. 2013. <https://doi.org/10.1037/a0032690>

Reeve, J., & Tseng, C.-M. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. **Contemporary Educational Psychology**, 36(4), 257-267. 2011. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>

Reeve, J., Jang, H.-R., Shin, S. H., Ahn, J. S., Matos, L., & Gargurevich, R. When students show some initiative: Two experiments on the benefits of greater agentic engagement. **Learning and Instruction**, 80, 1–11. 2022. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101564>

Rigo, D. **Prácticas que comprometen, características esenciales desde la perspectiva de futuros formadores**. Disertación V COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA. Universidad Nacional de Rosario. 2024

Rigo, D. y Squillari, R. Clase invertida, formación docente y agencia transformadora: un estudio preliminar en pandemia con estudiantes argentinos. **Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)**, 25 (Julio), 67-85, 2021 <https://doi.org/10.24310/REJIE.2021.vi25.13102>

Rigo, D. y Squillari, R. El oficio de ser docente. Agencia y pareja pedagógica. **Revista Educación, Formación e Investigación**, 9 (12): 79-94. DGES. 2023 [https://dgesca.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2023/12/Revista\\_EFI\\_Vol\\_9\\_N\\_16\\_12\\_2023\\_v1.pdf](https://dgesca.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2023/12/Revista_EFI_Vol_9_N_16_12_2023_v1.pdf)

Rigo, D.Y., Guarido, G., & Damilano, G. L. Acompañar a los estudiantes universitarios en sus aprendizajes: entre tutorías, resiliencia estadística y agencia colectiva. RECIE. **Revista Caribeña De Investigación Educativa**, 8(2), 87–103. 2024. <https://doi.org/10.32541/recie.v8i2.732>

Rigo, D., & Donolo, D. Análisis de un modelo integrador del compromiso: relaciones entre variables situacionales, escolares, sociales y personales en alumnos de nivel primario de educación. **Propósitos y Representaciones, Revista Psicología**, 7, e316. 2019. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7nSPE.316>

Rigo, D., & Rovere, R. Promoción de la agencia digital en la formación de futuros docentes. **Revista Innova Educación**, 5(4), 141-159. 2023. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05v.008>

Rodríguez Pech, J., & Alamilla Morejón, P. La complejidad del conocimiento profesional docente y la formación del conocimiento práctico del profesorado. **Actualidades Investigativas En Educación**, 18(2). 2018. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33129>

Rodríguez, L. **Los retos y oportunidades de la educación secundaria en América Latina y el Caribe durante y después de la pandemia**. Naciones Unidas. 2021 <https://www.cepal.org/es/enfoques/retos-oportunidades-la-educacion-secundaria-america-latina-caribe-durante-despues-la>

Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. **Metodología de la investigación** (5° Ed.). McGraw Hill Interamericana. 2010

Smith M., Segura-Totten M., & West K. QR Code Lecture Activity as a Tool for Increasing Nonmajors Biology Students' Enjoyment of Interaction with Their Local Environment. **J Microbiol Biol Educ**, 19. 2018. <https://doi.org/10.1128/jmbe.v19i1.1453>

Vasilachis, I. **Estrategias de investigación cualitativa**. Gedisa. 2006

Vázquez, B., Jimenez, R., & Mellado, V Los obstáculos para el desarrollo profesional de una profesora de Enseñanza Secundaria en ciencias experimentales. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, 28(3), 417-432. 2010. <https://doi.org/10.5565/rev/ec/v28n3.115>

Viberg, O., & Kukulska-Hulme, A Fostering learners' self-regulation and collaboration skills and strategies for mobile language learning beyond the classroom. In H. Reinders, C. Lai, & P. Sundqvist (Eds.) **Handbook of Language Teaching and Learning beyond the classroom** (pp. 142– 154). Routledge.2021 <https://www.semanticscholar.org/reader/61fdc806feee5ef7f736eb67f6ae09c7ecd9d63a>

Vigotsky, L. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Crítica.1996

Wang, M. T., & Hofkens, T. Beyond Classroom Academics: A School-Wide and Multi-Contextual Perspective on Student Engagement in School. **Adolescent Research Review**, 5(4), 419–433. 2020. <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00115-z>

Zepke, N. **Student engagement in neo-liberal times**: What is missing? High. Educ. Res. Dev. 37, 433–446. 2017. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1370440>