

## Explorando la capacidad de agencia del docente: Reflexiones desde la práctica y la auto etnografía

### Exploring teacher agency capability: Reflections from practice and autoethnography

Monroy-Rodríguez, Adriana <sup>\*a</sup>

<sup>a</sup>  Escuela Normal de Atlacomulco •  KQU-7208-2024 •  0000-0001-5791-5920 •  379525

**Clasificación CONAHCYT:**

**DOI:** <https://doi.org/10.35429/H.2024.4.37.49>

Área: Ciencias Sociales

Campo: Formación del profesorado

Disciplina: Formación del profesorado de otros servicios

Subdisciplina: Educación de adultos

#### Key Handbooks

Las principales aportaciones a la generación de Ciencia y Tecnología del presente estudio radican en su utilidad en la vida institucional de la Escuela Normal de Atlacomulco “Profesora Evangelina Alcántara Díaz” y de otras instituciones formadoras de docentes ya que la información obtenida puede promover cambios en el desarrollo de la capacidad de agencia del profesorado de los formadores de docentes, de los profesores en servicio y los docentes noveles. Entre los aspectos clave del estudio se encuentra como eje central la reflexión de la práctica como base para fortalecer la capacidad de agencia del docente desde el reconocimiento de las tres dimensiones planteadas en el Enfoque Ecológico de Priestley. Las principales conclusiones de la investigación subrayan la necesidad del pensamiento reflexivo como fundamento para desarrollar la noción de conciencia de la agencia entendida como la comprensión reflexiva y crítica de las propias capacidades, motivaciones y valores que permean en el diseño de las experiencias de aprendizaje. Por otra parte, se distingue la importancia de la autoevaluación y la reflexión constante como eje de la mejora continua lo que lleva al crecimiento profesional del docente y a la adaptación de métodos y enfoques de enseñanza en función de las necesidades del estudiantado, lo que lleva a procesos de innovación y dinamización del entorno áulico.

**Citación:** Monroy-Rodríguez, Adriana. 2024. Explorando la capacidad de agencia del docente: Reflexiones desde la práctica y la auto etnografía. 37-49. ECORFAN.

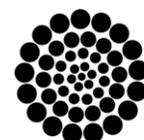
\* ✉ [\[adriana.monroy@escuelanormaldeatlacomulco.edu.mx\]](mailto:adriana.monroy@escuelanormaldeatlacomulco.edu.mx)

**Handbook shelf URL:** <https://www.ecorfan.org/handbooks.php>



ISBN 978-607-8948-32-1/©2009 The Authors. Published by ECORFAN-Mexico, S.C. for its Holding Mexico on behalf of Handbook HRDE. This is an open access chapter under the CC BY-NC-ND license [<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>]

Peer Review under the responsibility of the Scientific Committee **MARVID**<sup>®</sup> in contribution to the scientific, technological and innovation Peer Review Process by training Human Resources for the continuity in the Critical Analysis of International Research.



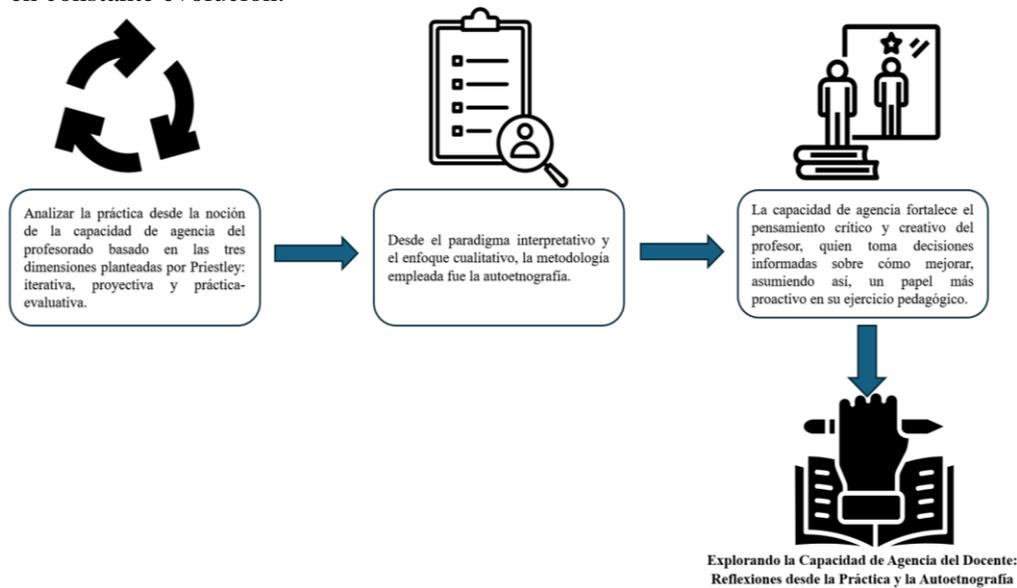
**RENIECYT**

Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas

**1702902 CONAHCYT**

## Resumen

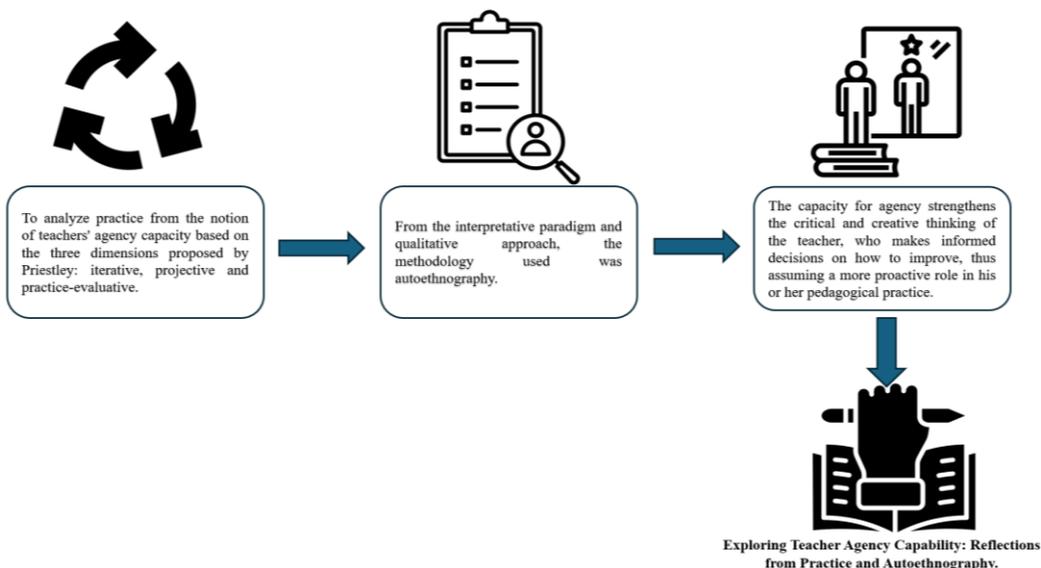
La reflexión sobre la práctica docente constituye una valiosa fuente de conocimiento para los educadores, pues este proceso crítico de revisión les permite reorientar métodos y estrategias, actuando como un punto de partida esencial para asegurar la mejora continua en su ejercicio profesional. El análisis de la práctica, desde la noción de la capacidad de agencia del profesorado se enfoca en las tres dimensiones planteadas por Priestley: iterativa, proyectiva y práctica-evaluativa; y, para este estudio, los observables se centraron en dichas dimensiones, a través de la exploración de la práctica profesional del docente a nivel doctoral mediante la auto etnografía. En este enfoque, la narrativa y el diario del profesor son elementos centrales para recopilar datos significativos. Los resultados se centraron en sistemas de creencias, las historias de vida, metas a corto y largo plazo y los aspectos estructurales de la práctica misma. Se reconoce, la construcción y reconstrucción de la noción de conciencia de la agencia en la reflexión sobre la práctica se erige como el inicio y la meta de este proceso, comprendiendo que es un destino en constante evolución.



## Reflexión sobre la práctica docente, Capacidad de agencia del profesorado, Auto etnografía

### Abstract

Reflection on teaching practice constitutes a valuable source of knowledge for educators, since this critical review process allows them to reorient methods and strategies, acting as an essential starting point to ensure continuous improvement in their professional practice. The analysis of practice, from the notion of teachers' agency capacity, focuses on the three dimensions proposed by Priestley: iterative, projective, and practice-evaluative; and, for this study, the observables focused on these dimensions, through the exploration of teachers' professional practice at the doctoral level by means of autoethnography. In this approach, the narrative and the teacher's diary are central elements for collecting meaningful data. The results focused on belief systems, life stories, short- and long-term goals, and structural aspects of the practice itself. It is recognized that the construction and reconstruction of the notion of agency consciousness in the reflection on practice stands as the beginning and the goal of this process, understanding that it is a destiny under constant evolution.



## Reflection on teaching practice, Teacher agency, Autoethnography

## Introducción

La reflexión sobre la práctica docente es fundamental para el crecimiento profesional de los educadores, pues le permite analizar su práctica, identificar áreas de mejor y tomar decisiones informadas para el beneficio de sus estudiantes, y también plantea la comprensión de sus valores, creencias y supuestos en procesos de enseñanza y aprendizaje y su capacidad para liderar el cambio educativo.

En este cambio educativo, la reflexión docente se convierte en una fuente generadora de conocimiento pues al enfrentarse a desafíos y crisis en su práctica profesional, los docentes realizan una revisión crítica de sus acciones. Esto les permite reorientar sus prácticas considerando los diversos contextos en los que trabajan. La capacidad entonces de participar en esta práctica reflexiva se convierte en un medio que promueve la calidad de la educación.

Es fundamental entonces, referenciar la noción de reflexión en dos sentidos tal y como lo establecen Brockbank & McGill (2007, p. 64); el primero de ellos como el proceso o medio por el que una experiencia se toma en consideración mientras sucede o posterior a ella; y en el segundo como la creación de significado y conceptualización a partir de la experiencia y de la posibilidad de ver las cosas como algo distinto de lo que son.

La reflexión docente como práctica, para estas líneas incluye los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el diseño de estrategias, el manejo de clase, la investigación y la interacción que tuvo lugar en el curso de Esquemas de Formación Docente de la primera generación del Doctorado en Pedagogía que oferta la Escuela Normal de Atlacomulco “Profesora Evangelina Alcántara Díaz”. Desde el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, la metodología empleada fue la auto etnografía, ya que permite explorar y comprender las experiencias personales dentro de un contexto cultural determinado centrándose en la conexión entre el investigador y el objeto de estudio utilizando la narrativa personal como vehículo.

## Justificación

La educación superior es un contexto complejo y diverso, donde los docentes enfrentan una variedad de desafíos y oportunidades por lo que la reflexión sobre la práctica docente en el contexto del Doctorado en Pedagogía permite la mejora continua al proporcionar a los docentes la oportunidad de identificar áreas de fortaleza y de oportunidad en el desempeño en el aula; este análisis crítico ayudará en el ajuste de los enfoques pedagógicos y estrategias de enseñanza para promover un aprendizaje más efectivo y significativo. De igual manera, permite la oportunidad de explorar habilidades y enfoques innovadores que fortalezcan los fundamentos para el diseño de experiencias de aprendizaje enriquecedoras para los estudiantes de posgrado. Al adoptar una actitud reflexiva hacia la propia práctica, se fomenta, no solo el modelaje del compromiso con el aprendizaje reflexivo sino también el desarrollo profesional y académico de todos los involucrados.

## Perspectiva Teórica

Conceptualizar la reflexión crítica de la práctica docente requiere la revisión de varios puntos de vista sobre ello, a fin de integrar una noción comprensiva que implica su reconocimiento como un proceso complejo que requiere autoconciencia, análisis crítico, aplicación de la teoría, aprendizaje continuo y colaboración con otros profesionales. Implica cuestionar la idea de que el educador siempre tiene la razón y que lo que hace al interior del aula está completamente argumentado y planeado desde la epistemología y ontología del saber ser docente.

Para ello, Brookfield (2006, p. 26), argumenta que en la reflexión crítica de la práctica docente investigamos todos aquellos supuestos que informan nuestro ejercicio profesional a través de cuatro lentes: los ojos de los estudiantes, las percepciones de los colegas, la literatura y nuestra autobiografía; pero que también nos enseña una de las más duras lecciones que un profesor puede recibir: la sinceridad de nuestras acciones tiene poca o nula correlación con la percepción que tengan los alumnos de nuestra efectividad en el aula (Brookfield, 2017, p. 3).

La noción clásica de reflexión, según Donald Schön en su enfoque de epistemología de la práctica (2016) sostiene que los profesionales, como los docentes en este caso, poseen un conocimiento tácito que va más allá de lo que expresan verbalmente. En medio de la práctica, emerge una capacidad reflexiva que les permite abordar situaciones singulares y conflictivas. Schön argumenta que un profesional competente puede identificar fenómenos y síntomas asociados con una situación particular, aunque no siempre pueda proporcionar una descripción precisa o completa de los mismos. En su día, realizan muchos juicios de calidad sin establecer criterios explícitos, demostrando habilidades que no pueden expresarse mediante reglas o procedimientos claros.

No se puede dejar de lado en este documento el concepto de pensamiento reflexivo que Dewey defiende “el tipo de pensamiento que consiste en dar vueltas a un tema en la mente y considerarlo sería y consecutivamente” (Dewey, 1933, p. 3); para Dewey entonces, la reflexión no consiste simplemente en una secuencia de ideas, sino en una con-secuencia, es decir, una ordenación consecutiva de tal manera que cada una de ellas determina la siguiente como su propio resultado, mientras que cada resultado, a su vez, se apoya en sus predecesores o hace referencia a ellos. Noción que, de manera implícita, trae consigo la necesidad de investigar sobre dichas ideas y sus resultados.

En este mismo orden de ideas, para Domingo Roget (2014, pp. 10-11), reflexionar es analizar nuestra experiencia a la luz de las evidencias recogidas y, valorarlas mediante el contraste con los referentes pertinentes: la experiencia de otros, los avances del conocimiento, la literatura especializada, etc.; y más, en la docencia, profesión plagada de toma de decisiones que deben estar argumentadas y orientadas en función de la diversidad, de contextos e intenciones académicas y formativas. Pero ahonda al afirmar que las dos características de los auténticos profesionales de la enseñanza son la autonomía estatutaria que refiere a la confianza y la responsabilidad de sus decisiones y actos. (Domingo Roget, 2014, p. 17)

El proceso de reflexión sobre la práctica docente desde el punto de vista cognitivo implica un rompimiento ya que las acciones que se presentan en la sesión de clases activan sus creencias, objetivos y supuestos respecto al modelo del ser maestro y su respuesta, será en función de ellas; reflexionar entonces sobre la propia práctica, es la capacidad de volver la atención sobre los propios actos y supone una actitud de indagación, cuestionamiento y búsqueda (Domingo Roget, 2014, p. 44); un proceso metacognitivo que no se limita a la acción en su misma sino que involucra una evaluación crítica de cómo se lleva a cabo la enseñanza y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Implica la consciencia de los procesos cognitivos de los docentes antes, mientras y después de que enseñan lo que permite mejorar continuamente el ejercicio profesional y las experiencias de aprendizaje de los alumnos.

La importancia de ser un profesional reflexivo en el ámbito educativo radica en el reconocimiento de las complejidades, ambigüedades y dilemas que caracterizan las aulas actuales; (Villalobos, 2009). Sin esta capacidad de cuestionamiento crítico y reflexión profunda, se corre el riesgo de perderse en modelos, teorías, realidades, subjetividades, intencionalidades, currículum, etc., lo que inhibe la capacidad de crecimiento del docente como investigador y formador. Es en esta realidad educativa actual, que el profesional de la educación se convierte en el agente activo de la construcción del saber profesional puesto que construye a medida las estrategias necesarias para cada necesidad concreta en un contexto dado. (Domingo Roget, 2014, p. 19).

En el contexto educativo, la reflexión sobre la práctica se concibe como un proceso de investigación orientado hacia la búsqueda de mejora continua, lo que evidencia la capacidad de los docentes para comprometerse con la innovación y el crecimiento profesional. A través de este proceso, se cuestionan suposiciones, identidades y sistemas de creencias, buscando respaldar las decisiones pedagógicas con evidencia empírica. Este enfoque investigativo no solo facilita la adaptación de los profesionales de la educación a las necesidades cambiantes de sus alumnos y entorno, sino que también abre la puerta a la generación de conocimiento en el ámbito educativo.

El carácter sistemático del análisis y evaluación de las acciones en el aula permite afirmar que el proceso de reflexión docente es válido como metodología de investigación en el ámbito educativo; la observación del objeto de estudio, la implementación de estrategias de mejora, la recopilación de datos con observaciones personales, notas, evidencias de los estudiantes, y su posterior análisis y evaluación desde una mirada crítica y reflexiva, permite, la profundización en los procesos de enseñanza y aprendizaje; la revisión detallada y sistemática de las prácticas pedagógicas.

Este acercamiento a la reflexión docente en el marco de la investigación y de la mejora continua del profesional de la educación está estrechamente ligado a la capacidad de agencia que defiende Amartya Sen (2000), quien afirma que “existe una estrecha complementariedad entre la agencia individual y las instituciones sociales” (p. 14); y es en el contexto del aula en donde este proceso reflexivo, nos acerca a la noción de la libertad valorando lo que enriquece la vida profesional del docente y que ejerce su propia voluntad de manera razonada e interactúa e influye en el mundo en el que vive.

Entonces, el conocimiento que genera la reflexión sobre la práctica fortalece la libertad del docente, pues hace cosas que valora según sus estudiantes y su contexto; es reconocer que las virtudes y limitaciones pueden entenderse examinando el alcance y los límites de su base de información; es decir, que al valorar las fortalezas y áreas de oportunidad según lo que se sabe puede leer superficialmente; pero si al investigar tu propia práctica amplias tu base de información, en análisis será más objetivo y crítico.

Interrelacionar el enfoque de las capacidades con el proceso de reflexión sobre la práctica pretende reconocer, que el docente como agente transformador de contextos puede juzgar y valorar sus actos según la situación que produce, pues debe asumir la responsabilidad de las decisiones que toma en su cotidianidad con base en la heterogeneidad de factores presentados en el grupo y, por ende, su efecto en los estudiantes.

La noción de capacidad para Nussbaum es un tipo de libertad: la libertad substancial para alcanzar una combinación de funcionamientos (las diversas cosas que una persona puede valorar hacer o ser); no es solo la habilidad residiendo en una persona (en el ejercicio docente) sino, además, las libertades u oportunidades creadas por la combinación de las habilidades personales y el entorno político, social y económico (Nussbaum, 2011, p. 20); para ello, la agencia es, entonces, la capacidad que se tiene para tomar decisiones autónomas y ejercer el control sobre sus propias vidas pero para tomar dichas decisiones, se debe valorar los recursos con los que se cuentan para llevar a cabo esas elecciones de manera efectiva; y en el contexto de la reflexión sobre la práctica docente estas opciones se presentan antes, durante y posterior a la propia práctica considerando las facultades cognitivas, emocionales y los valores y creencias del docente. En corto, la agencia puede ser descrita como la habilidad o potencial para actuar.

La agencia del profesorado es “la capacidad que prepara la gestión intencionada y responsable de nuevos aprendizajes, tanto a nivel individual como comunitario. Este concepto incluye utilizar a los demás intencionalmente como recurso para el aprendizaje, y del mismo modo, servirles de apoyo” (Pyhältö, Pietarinen and Soini, 2012, 2014, citados en (Priestley, 2015, p. 28).

La agencia del docente integra tres dimensiones clave; la primera de ellas es la dimensión iterativa refiere tanto la historia de vida del profesor como su historia profesional considerando la formación académica y la experiencia acumulada en los años de servicio; la dimensión proyectiva, que centra las acciones en corto o mediano plazo; y por último, pero importante la dimensión práctico-evaluativa constituida por los aspectos culturales (formas de uso del lenguaje, valores, creencias y aspiraciones y abarcan tanto el dialogo interior como exterior); los aspectos materiales entendidos como los recursos que promueven o dificultan la acción en el entorno físico donde se desarrolla; y por último, Los aspectos estructurales que refieren a las estructuras sociales y los recursos relacionales que contribuyen a la consecución de la agencia (Priestley, 2015, p. 30).

### **Metodología Por Desarrollar**

El presente documento se aborda desde el paradigma interpretativo, el cual, busca comprender e interpretar los hechos desde una mirada constructiva, múltiple, divergente y holística donde se interrelacionan los factores subjetivos enmarcados en un determinado contexto y tiempo; se centra en las diferencias, pero requiere una retroalimentación prospectiva que tenga en cuenta los valores ya que, estos influyen en la solución del problema, la teoría, el método y el análisis realizado. Se plantea desde el punto de vista cualitativo ya que, este valora la interpretación y comprensión profunda de los fenómenos sociales, culturales o psicológicos.

La metodología que se emplea para este estudio es la auto etnografía, es en éste método donde el investigador reflexiona sobre su propia experiencia dentro de un contexto cultural específico; convirtiéndose a sí mismo en el sujeto y objeto de estudio en donde su experiencia se utiliza para comprender un fenómeno cultural y social; para Ellis & Adams (2019) la auto etnografía “es un acercamiento a la investigación y a la escritura, que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal para entender la experiencia cultural” (p. 17).

Esta experiencia personal provee al investigador de datos primarios y hace uso tanto de la autobiografía en donde narra experiencias pasadas; y de la etnografía, la cual estudia las prácticas relacionales de una cultura, los valores y creencias comunes con el propósito de comprenderla mejor; es decir, que el docente investigador narra su experiencia en determinado contexto en relación con la cultura, en este caso de la práctica profesional; y al hacerlo desde la reflexión de su agencia de manera holística y crítica, en la posibilidad de mejorar no solo procesos de aprendizaje sino en el fortalecimiento de la agencia misma; se interrelaciona el *graphos*, el *auto* y el *ethos*.

Como instrumento central se emplea la narrativa pues ella relata las experiencias, reflexiones y observaciones del investigador; escribe como se sucedieron las acciones y las interacciones en el aula, pero también explora los significados personales de lo acontecido dentro del contexto del grupo; y como herramienta de investigación “la documentación narrativa de experiencias pedagógicas puede contribuir a recrear el pensamiento y la acción educativos” (Suárez, 2005, p. 13).

Para efectos de contextualización de la práctica es fundamental puntualizar que, es la primera vez que se imparte el Doctorado en Pedagogía, su modalidad es mixta y el curso que se analiza se denomina Espacios de Formación Docente y pertenece al tronco formativo denominado “Formación Docente”; su propósito principal es “generar procesos de análisis y reflexión sobre aspectos profesionales relacionados con las implicaciones de la función de ser maestro para comprender el proceso de construcción/emergencia del sujeto hasta su constitución como sujeto pedagógico” (Escuela Normal de Atlacomulco "Profesora Evangelina Alcántara Díaz", 2022); de acuerdo con la organización institucional, los horarios asignados fueron los martes de 16:00 a 18:00 horas para con el trabajo autónomo en la plataforma TEAMS, y de manera presencial los sábados de 11:00 a 14:00 horas, con sesiones presenciales.

El grupo donde se hizo la docencia lo forman 14 estudiantes, 6 masculinos y 8 femeninos; la formación inicial de 10 estudiantes se centra en carreras universitarias y solo 4 tienen formación normalista. El rango de edad de los integrantes va de los 25 a los 50 años, lo que implica procesos de formación en espacios áulicos con diferentes experiencias docentes. La docente responsable del curso tiene como formación inicial la Licenciatura en Educación Media en el área de inglés; maestría en ciencias de la educación y doctorado en educación; por lo que respecta a su experiencia profesional cuenta con 21 años de servicio en el sector público y ha trabajado con la enseñanza del inglés a niños, adolescentes y jóvenes (educación básica y media superior); y 15 de estos años, se ha enfocado en la formación de docentes de inglés.

## Resultados

Para analizar los datos, seguimos un procedimiento analítico reflexivo en dos momentos; el primero de ellos es a través de la narrativa escrita por el docente donde explica la experiencia vivida en la docencia en el Nivel Educativo de Doctorado; y el segundo, a través del análisis de esta en función de las tres dimensiones de la agencia que establece Priestley (iterativa, práctica-evaluativa y proyectiva) y relacionándolo con la práctica profesional y las evidencias de la misma (planificación docente, narrativa y la valoración del desempeño del responsable del curso).

### a. Dimensión Iterativa

La historia de vida del profesor del estudio relacionada con la agencia del profesorado se centra en los procesos de formación que expresa en la narrativa; la formación inicial es de carácter normalista, la cual se identifica como aquella centrada en las normas pedagógicas que deben regir en los procesos de aprendizaje de los estudiantes; y que se aprecia en las planeaciones de las sesiones de clase ya que, cada una de las sesiones inicia con estrategias centradas en la reactivación de los conocimientos previos de los integrantes del curso con relación en sus experiencias docentes y con el tema asignado; encontramos el uso de organizadores gráficos, discusiones, reflexión sobre procesos de enseñanza y aprendizaje en los espacios de formación docente, etc.

Después, el docente manifestó que para sus estudios de maestría tuvo dos tipos de formación: la primera a través de sesiones sincrónicas a distancia y otra de manera asincrónica y autónoma; la primera se centraba en la exposición del docente sin posibilidad de participación; la segunda fue universitaria, donde la retroalimentación a las ideas y/o trabajos era casi nula; en la segunda experiencia, la organización del tiempo, las tareas y el desarrollo de la autonomía como estudiante fue la constante pues en la modalidad estudiada se debía avanzar al ritmo.

El impacto de estos procesos formativos se reflejó, según la narrativa del docente, en ciertos aspectos: el primero de ellos, en garantizar la participación de los integrantes del curso; pero no todos los estudiantes participaban en la sesión, se centraba en 7 de ellos; por la dinámica de la clase, no se introdujeron los cambios necesarios para que la participación fuera más variada.

Se reconoce en este ámbito que es fundamental realizar cambios que garanticen que todos los estudiantes participen pues en este nivel educativo la argumentación de las ideas, en este caso de manera oral, es uno de los rasgos del perfil de egreso, y “el proceso de aprendizaje andragógico contribuye a que el participante adulto deje de ser receptor, memorizador y repetidor de contenidos.

Sí se le permite al adulto en situación de aprendizaje, experimentar y poner en práctica sus vivencias participando activamente en todo cuanto concierne al proceso educativo, se estará favoreciendo su capacidad de aprender a aprender” (Orellana-Puente, 2022, pp. 227-228)

En cuanto a la experiencia de retroalimentación en el proceso formativo de la responsable del curso en estos niveles educativos, se manifiesta en la narrativa que, se esperaba para mejorar tanto en trabajos como en la argumentación de las ideas; así que, en este caso, se buscó la retroalimentación de los argumentos de los alumnos, ya sea por la profundización de estos o con ejemplos tomados de la realidad de las aulas.

En cuanto a la organización del tiempo para realizar las tareas; al inicio del curso, la asignación de tareas se hacía los martes cuando se tenía asignada la sesión autónoma; cada 8 días los estudiantes debían hacer una reflexión o una lectura previa de los textos que se discutirían en la sesión presencial; pero no todos hacían lo que correspondía y los argumentos presentados se centraron en la distribución de los tiempos, pues el grupo seguía trabajando frente a grupo. Esto causó una crisis personal por la disciplina que se debe tener para lograr los objetivos planteados; pues en el segundo proceso de formación de la docente, al ser asíncrona y en plataforma debían entregarse las tareas en tiempo.

Al tener este doctorado una modalidad mixta, se asumió que no sería un conflicto para los doctorantes, la entrega puntal de las asignaciones; la decisión que se tomó fue rediseñar las tareas de tal manera que, no se redujera su complejidad, sino que se distribuyeran mejor en periodos temporales que les permitieran cumplir con los cuatro cursos que deberían estudiar en el semestre.

En este punto es importante recalcar que la agencia se percibe como la capacidad de actuar y se enriquece con el repertorio amplio de respuestas a las que requerir; algunos de los aspectos iterativos incluyen las aptitudes y conocimientos; las creencias y los valores y lo que los une en común son las experiencias (Priestley, 2015, p. 31); vemos entonces que en una decisión interactúan estos elementos iterativos que, no siempre tiene los resultados esperados.

#### b. Dimensión Proyectiva

La dimensión proyectiva de la agencia del profesorado se refiere a las aspiraciones del docente con respecto a su trabajo tanto a corto como a largo plazo y estas; están profundamente arraigadas en los valores y el sistema de creencias (Priestley, 2015, p. 32) que guían su ejercicio profesional; en este sentido, en la narrativa se detecta, que, al ser asignada para la docencia en doctorado, implicó para la docente, la salida de la zona de confort en la que se encontraba, pues, los años de servicio con los que cuenta, se centraron en trabajar con adolescentes y jóvenes (secundaria, bachillerato y licenciatura) en la enseñanza del inglés, de acuerdo con la formación inicial; y, el trabajar con este nivel implica reconocer que la andragogía está aún en proceso de formarse una identidad separada de la educación de los jóvenes, del trabajo, del asesoramiento y otros ámbitos de la práctica social (Knowles, 1988, p. 25)

En cuanto a las aspiraciones personales con respecto al curso, una de ellas era la integración de estrategias de aprendizaje que sirvieran tanto para las sesiones de clase como para que pudieran implementarlas en sus escuelas; entre ellas, y al hacer una revisión tanto de la narrativa como la de la planificación que se realizó encontramos aquellas centradas en el juego como las loterías, concursos por equipo, o parejas (jeopardy o una subasta con billetes didácticos); la intención de ellas se centraba en la retroalimentación o en la reactivación de los conocimientos previos al principio, encontramos la duda de si, por el nivel cognitivo de los docentes, éstas podrían ser exitosas pero al aplicarlas, se evidenció que, el gusto por ellas y su participación activa determinaron que se logró la intención inicial. Identificamos aquí, una fortaleza de la práctica docente: el diseño de estrategias de aprendizaje interactivas; sin embargo, quedó pendiente medir el impacto en las escuelas donde trabajan los integrantes del curso.

Esta primera aspiración se originó en que, al estudiar un posgrado como docentes, buscamos incremento de los conocimientos de la literatura y queremos acercarnos a expertos que nos orienten en el diseño de estrategias para fortalecer nuestra práctica docente. Entonces, al hacer este análisis vemos que, los valores y creencias que integran esta dimensión no pueden separarse de las metas que nos establecemos al diseñar y aplicar la planificación docente.

El compromiso profesional de la titular del curso para ejercer la docencia del doctorado se encuentra como una de las intenciones principales en la narrativa: *“estaba consciente de que, el dar clases en doctorado nos sería tan fácil como parece al decirse, sino que, implicaba la lectura a profundidad de la bibliografía sugerida pero también de leer referencias complementarias pues estaba segura de que, los doctorantes cuestionarían lo que dijera”* (Monroy Rodríguez, 2024)

Podemos notar en este extracto de la narrativa, que, una de las intenciones o de las metas que tenía la docente se centraban en el compromiso profesional relacionado con la preparación de las sesiones de clase pues, el dominio de los contenidos, se visiona, así como un factor fundamental para los procesos de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, esto se identifica como un área de oportunidad pues, se ve una perspectiva tradicional al respecto, el docente no es quien debe dominar todo sino más bien, facilitar la búsqueda de ellos a través de diversas fuentes. Al analizar los resultados de una valoración que se hace del ejercicio profesional, desde el ámbito de competencia de la institución, la percepción de los estudiantes del doctorado afirma que la docente mostró conocimiento sólido del curso.

Sin embargo, en la narrativa, la docente reconoce que hubo un momento en el que bajo su rendimiento en la preparación de las sesiones de clase *“a pesar del compromiso que tenía para preparar las clases, a medio semestre, sentí que no leía como al principio, el cansancio y las funciones administrativas que me asignaron, me dificultaban hacerlo”* (Monroy Rodríguez, 2024). Si bien, al inicio de un curso se establecen objetivos desde los planes de estudio y desde la planificación semestral, factores como la saturación de trabajo y situación emocional del docente dificultan en alguna medida, el logro de ellos.

Se observa que la docente presenta solo metas a corto plazo en el diseño del curso, lo que puede atribuirse a varios factores. Primero, el curso se planificó para impartirse durante un semestre, lo que sugiere que se ha priorizado establecer metas alcanzables un periodo organizacional; otro posible factor es que esta decisión se haya tomado para fortalecer la confianza personal en la docencia en doctorado. Ambas razones dan evidencia de que, el diseño de las metas a corto plazo en la práctica profesional debe garantizar su flexibilidad y adaptabilidad a medida que las circunstancias cambian; evidenciando así, la capacidad de agencia del docente.

### c. Dimensión Práctico-Evaluativa

Esta dimensión se centra en el ambiente cotidiano de trabajo del docente e incluye, en el aspecto cultural, ideas, valores, creencias, discursos y el uso del lenguaje; el ámbito estructural refiere a las estructuras sociales que se construyen en el grupo como las relaciones interpersonales, los roles, o la noción de poder y confianza; y por lo que refiere a lo material, se concentra en los recursos y en el ambiente físico del salón de clases. Comprender y analizar estos aspectos, desde la auto etnografía y la reflexión sobre la práctica resulta crucial para promover un entorno educativo más enriquecedor a través del reconocimiento de como interactúan para influir en la dinámica de clase y sobre cómo el docente evidencia y fortalece su capacidad de agencia.

En este sentido es fundamental reflexionar sobre cómo se dio la interacción en el aula, el uso del lenguaje tanto para la producción del conocimiento como para la asignación de significado a las experiencias que han vivido tanto el docente como los estudiantes; esto es reconocer la función social del lenguaje como “búsqueda y encuentro con el otro, en el deseo dialógico de compartir significaciones y de adoptar comportamientos en situaciones de trato interpersonal, generadoras tanto de consenso como de disenso” (Cárdenas Páez, 2012, p. 47).

Reflexionar sobre cómo el lenguaje se utiliza como medio de interacción y de aprendizaje en la práctica docente, podría analizarse desde el punto de vista lingüístico pero para efectos de este documento, nos centraremos en su uso como herramienta de aprendizaje bajo la premisa de que es con el lenguaje y a través del lenguaje como aprendemos y aún más de la experiencia con el otro; es por ello, que se procuró en las sesiones de clase promover la discusión de los docentes en función de las experiencias en sus contextos escolares; cuando se dieron estos espacios, el rol que jugó el docente fue más de moderador que de trasmisor de conocimientos; pues, las opiniones que expresaba tenían la intención de orientar el diálogo entre ellos.

Sin embargo, se reconoce que, de acuerdo con la capacidad de agencia, sería esta un área de oportunidad en la práctica docente, debido a que, en una ocasión, no dio apertura a un proceso de contraargumentación; en la narrativa aparece cuando menciona que: “*al tratar el tema de la Nueva Escuela Mexicana uno de los docentes, afirmaba que, los principios que esta maneja son un propuesta netamente nacional e innovadora; y la respuesta que fue que después de que leyéramos el documento Reimaginado juntos nuestro futuro de la UNESCO, el me diría si su argumento era válido*” (Monroy Rodríguez, 2024).

Es aquí que la docente como sujeto, al situarse frente al otro reconoce que es con el lenguaje que debe ser capaz de definir puntos de vista y aprender a compartir y conciliar estrategias para construir una visión tridimensional: la del mundo, la propia y la del otro (Cárdenas Páez, 2012, pág. 52); algo que es pertinente rescatar es que, se percibía que el grupo como tal, entre ellos argumentaban y contraargumentaban en función de sus experiencias profesionales y en el bagaje cultural y pedagógico con el que cuentan.

Otro aspecto que se puede analizar para rescatar la importancia del lenguaje como medio para el aprendizaje y que, se considera una fortaleza es la búsqueda constante de trasponer las nociones abstractas que se debían estudiar, como el *epimeleia /cura sui* y los principios de la racionalidad moral o la objetividad del conocimiento, a situaciones de la vida cotidiana de un maestro; esto tal vez, se deba en gran medida a la formación inicial de la docente ya que, para la enseñanza del inglés es fundamental la contextualización de la gramática por ejemplo, para comprender su uso; este aspecto, se reconoce como una de las fortalezas de la práctica pues cuando se hizo la valoración del curso los docentes participantes afirmaron que durante la intervención didáctica, las referencias empleadas para ilustrar ayudaron a comprender con mayor claridad los contenidos.

La dinámica de la interacción en el grupo fue fundamental para aumentar la confianza de la docente en su ejercicio profesional; el clima de respeto y de camaradería del grupo facilitó el diseño de las actividades para analizar los temas del programa de estudios y en la valoración del curso, reconocieron que se logró un ambiente dinámico, motivador y reflexivo sobre la práctica.

En este sentido, Cárdenas Páez (2012, p. 56) afirma que la interacción no sólo es un asunto de comunicación, sino que se trata de intercambiar todo aquello que favorezca la formación dentro de márgenes de responsabilidad y respeto. Sin importar el nivel educativo en el que se ejerza el ser docente y dejando de lado los grados académicos, el formar a otro debe ser en sistema axiológico que priorice el reconocimiento del otro como ser humano y no como un número; implica dar una parte de sí mismo para que el otro pueda dar un parte de sí para aprender.

En esta misma dimensión, es necesario reflexionar sobre los recursos y materiales de aprendizaje, esto con la intención no solo de valorar la efectividad en la sesión de clase con relación a la fluidez de esta; sino con el propósito de reconocer, hasta qué punto, apoyan en la personalización del aprendizaje, al logro de los objetivos y a la reducción de las posibles barreras que enfrentan los estudiantes para aprender.

La práctica docente está estrechamente relacionada con los recursos de aprendizaje que se utilizan; y es en esta utilización donde puede verse más tangiblemente la capacidad de agencia del docente, pues si los recursos seleccionados no son lo suficientemente efectivos para el grupo entonces, se requiere una adecuación con la finalidad de lograr los objetivos planteados para la sesión. Para efectos de esta reflexión entendemos los recursos de aprendizaje como “el conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Morales Muñoz, 2012, p. 10); estos, pueden ser tanto físicos como virtuales y deben estar diseñados en función de los estudiantes.

Durante el semestre los recursos que más se emplearon para las sesiones de clase estuvieron centrados en presentaciones realizadas en Canva, con la intención de guiar los temas a tratar; se procuró que no estuvieran saturadas de información y que integraran imágenes que ilustraran en la medida de lo posible las nociones básicas de los contenidos; sin embargo, cabe resaltar que en la narrativa se identifica que se asumió que este tipo de recursos sería lo suficientemente efectivo para el nivel educativo en el que se estaba trabajando; al principio lo fue, pero a medida que pasaba el semestre, se volvió monótono su uso y solo cumplían la función de proporcionar información, de contextualizar la sesión y de factibilizar la comunicación.

Al finalizar el semestre se buscaron estrategias que variaran los recursos como una lotería o una subasta que se emplearon para la retroalimentación; pero, es fundamental identificar que una de las principales áreas de oportunidad con respecto a esta práctica es la de fortalecer la relación entre los recursos seleccionados con los sentidos con la intención de lograr experiencias más significativas y que, la práctica no sea tan tradicionalista con la exposición magistral del docente. Cabe resaltar, que, en dos sesiones que por las condiciones organizacionales tuvo que impartirse la sesión en línea y en este caso, se trabajaron recursos tecnológicos como Padlet, ChatGPT, videos, etc.; lo que hizo que dichas sesiones fueran más motivadoras.

Este aspecto permite reconocer que las suposiciones que se hicieron debido a que era el nivel educativo de doctorado, respecto a la utilización de recursos se centraron en que solamente deberían escuchar al docente; no obstante, en los procesos cognitivos para el aprendizaje de adultos, la motivación debe ser analizada desde el punto de vista individual; es decir, los intereses particulares (en este caso el grado académico) pero también la variable situacional de la motivación que refiere a la práctica docente y el modo de impartir el contenido de tal manera que se facilite la comprensión de la complejidad temática (Orellana-Puente, 2022).

## Conclusiones

Reconsiderar la práctica profesional docente pudiera parecer no tener un inicio ¿por dónde empiezo? ¿sobre qué aspectos debemos reflexionar los docentes para mejorar nuestro ejercicio profesional? Y estas dos simples preguntas comprenden posturas epistemológicas, filosóficas y ontológicas de la práctica docente; en primera instancia, se reconoce al hacerlo la importancia de la autoevaluación constante como eje de la mejora continua pues al identificar que funciona bien y que aspectos se necesitan mejorar se fortalecen los procesos de formación continua para enriquecer la práctica docente al interior del aula desde el enfoque metodológico que se emplea, la relación con los estudiantes, los procesos de evaluación y el contexto en el que se da el proceso educativo; lo que contribuye a mantener actualizados los conocimientos y habilidades del profesor. Siguiendo con estas ideas, la reflexión docente no solo ayuda en el crecimiento profesional del profesor, sino que, al adaptar sus métodos y enfoques de enseñanza, lo hace en función de la identificación de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para apoyar mejor al alumnado generando así la posibilidad incluso de experimentar con nuevas ideas y enfoques pedagógicos promoviendo la innovación en el aula favoreciendo a la vez, la creación de un ambiente más dinámico y creativo. Esto, se convierte en la conexión entre la teoría y la investigación.

Para facilitar los procesos de reflexión sobre la práctica, se reconoce a la capacidad de agencia del profesorado en sus tres dimensiones como una base teórica-metodológica que orienta de manera eficaz el proceso; en un primer lugar, el reconocimiento de la dimensión iterativa trae a la realidad actual la formación del docente, en un primer término como ser humano y después como profesional y cómo esta historia de vida se construye como un sistema de creencias educativo, que, traemos día a día al ejercicio de la docencia, tanto de manera consciente como de manera inconsciente; ideas sobre lo que pensamos debe ser un docente, sobre cuál es el método más apropiado para trabajar o sobre, el rol que esperamos tengan nuestros estudiantes determina en gran medida las expectativas del curso.

Lo que nos lleva al reconocimiento de la importancia de la dimensión proyectiva, que, en la cotidianidad de la profesión se centra en las metas a corto plazo, el cubrir los temas, las expectativas del curso en cuanto a su temporalidad y lo que implica en tratamiento de los contenidos; práctica que, en la mayoría de los casos, los docentes centramos nuestro ejercicio profesional; debido a la carga de trabajo, la preparación de las sesiones de clase o la participación en otras funciones administrativas; por lo que, el planteamiento de metas a largo plazo puede dificultarse, y llevar a la inacción para sistematizar y mejorar la práctica docente.

Ahora bien, la dimensión práctico-evaluativa, pudiera parecer sobre la cual los docentes, antes, durante y después de la práctica ponemos más atención; realizamos la planificación, revisamos los recursos o preparamos los materiales; y si no resulta como lo visionamos, cambiamos a la siguiente sesión algunas de las características de las clases; sin embargo, la sistematización tampoco se logra debido a la multiplicidad de tareas que los docentes tenemos.

Asimismo, si comprendemos la capacidad de agencia como la habilidad que tenga el docente de actuar de manera deliberada y autónoma para influir en el contexto de su práctica, donde las acciones y decisiones del profesor se toman prácticamente de manera inmediata e impactan directamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; entonces, al reflexionar sobre ello se promueve la cultura de la reflexión y del crecimiento continuo de una manera sistematizada.

Conforme a ello, al reflexionar sobre la práctica docente desde la capacidad de agencia fortalece el pensamiento crítico y creativo del profesor, quien al examinar sus acciones toma decisiones informadas sobre cómo mejorar, asumiendo así, un papel más proactivo en su ejercicio pedagógico; la exploración de nuevos enfoques e ideas para adaptar los métodos de enseñanza que implica la capacidad de agencia relacionada con los procesos reflexivos convierte a la agencia misma en un catalizador de la innovación y la excelencia educativa.

No podemos soslayar la relación que tiene la capacidad de agencia del profesorado con el sistema de creencias de un docente; pues éste afecta sobre la percepción que se tiene del mismo profesor como responsable de un curso, así como de su habilidad para influir en el contexto educativo; e influye también en cómo se interpreta un programa de estudios, en sobre cómo se alcanzarán los estándares de aprendizaje o en cómo se respondan a las políticas educativas; por lo que, es importante reconocer que éste enfoque, puede transformar dicho sistema. Es a través de la acción como el docente fortalece su propia acción.

Es importante resaltar la noción de la *Conciencia de la Agencia* refiriéndola como la capacidad que tenga el docente de tomar decisiones y actuar de manera autónoma en función del contexto de la práctica; ésta implica, desde la postura del docente, la comprensión del por qué realiza las acciones que hace en su salón de clases y de cómo, sus decisiones, en términos de educación, aprendizaje y enseñanza, tienen un impacto tanto en sus estudiantes como en las políticas institucionales. No debe entenderse este concepto como la simple percepción de cómo se toman las decisiones con relación en las situaciones dadas; sino más bien en la comprensión reflexiva y crítica de las propias capacidades, motivaciones y valores que permean en el diseño de las experiencias de aprendizaje.

Para ello, al escribir las experiencias y emociones que se viven en el contexto de clases reflexionamos sobre las creencias y valores que nos constituyen como profesionales de la educación; luego entonces, la auto etnografía se convierte en una herramienta poderosa para desarrollar una comprensión más profunda de la capacidad de agencia pues lleva al autor a cuestionar sus suposiciones, ampliar la visión del mundo y considerar nuevas posibilidades de acción en el entendido de que, hay múltiples formas de entender y responder a una situación dada.

## **Declaraciones**

### **Conflicto de intereses**

La autora declara no tener ningún conflicto de intereses. No tiene intereses financieros en competencia conocidos ni relaciones personales que pudieran haber parecido influir en el artículo del que se informa en este capítulo.

## Contribución de los autores

*Monroy-Rodríguez, Adriana*: Redacción del borrador original, revisión, curación de datos, Análisis, revisión y corrección estadística, Corrección de estilo, Revisión de ortografía y redacción.

## Disponibilidad de datos y materiales

La información contenida en este documento está disponible previa solicitud expresa del autor principal.

## Financiación

No se recibió algún tipo de financiación.

## Agradecimientos

Agradecemos a la institución de educación superior que participo en el estudio, y agradecer también a todos los estudiantes su amable apoyo en la aplicación de las encuestas

## Abreviaturas

No cuenta con abreviaturas

## Referencias

### Básicos

- Brockbank, A. a. (2007). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Polonia: McGraw-Hill.
- Brookfield, S. D. (2006). *The Skillful Teacher. On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom* . San Francisco, CA : Jossey Bass.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cárdenas Páez, A. (2012). *Interacción y lenguaje: para una pedagogía de la convivencia social*. In S. (. Soler Castillo, *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio* (pp. 45-69). Bogota, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Henry Regnery Company .
- Domingo Roget, Á. (2014). *La práctica reflexiva* . Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Ellis, C. E., & Adams, T. E. (2019). Autoetnografía: Un panorama. In S. M. Benard Calva, *Autoetnografía: Una metodología cualitativa* (pp. 17-41). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes y El Colegio de San Luis A.C.
- Knowles, M. S. (1988). *The Modern Practice of Adult Education. From pedagogy to andragogy*. New York: Cambridge.
- Morales Muñoz, P. A. (2012). *Elaboración de Material Didáctico*. Tlalnepantla, Estado de México: Red Tercer Milenio.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. United States of America : The Belknap Press of Harvard Univesity Press.
- Orellana-Puente, S. (2022, Septiembre-Diciembre). Fundamentos de la Andragogía y procesos cognitivos en personas adultas. *Revista Ciencia & Sociedad*, 2(3), 218-231.
- Priestley, M. B. (2015). *Teacher Agency*. New York: Bloomsbury .

Schön, D. A. (2016). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Routledge.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad* . Buenos Aires: Planeta.

Suárez, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires : Organización de los Estados Americanos. Agencia Interamericana para la Cooperación y Desarrollo.

Villalobos, J. &. (2009, enero-junio). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias* (14), 139-166.