

Compromiso y agencia: los contextos de formación claves para su promoción

Engagement and Agency: The key training contexts for its promotion

Daiana Yamila Rigo¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/uu4g46cdl>

Resumen

El objetivo del estudio es explorar el compromiso y la agencia personal percibido por un grupo de estudiantes que realizaron o no prácticas profesionales docentes y socio comunitarias en contexto de emergencia desde la virtualidad y aquellos que tuvieron la ocasión de desarrollarlas en entornos presenciales. La investigación fue de corte cuantitativa exploratoria. Participaron 80 estudiantes del Profesorado y la Licenciatura en Educación Inicial, Argentina, rellenando dos cuestionarios estandarizados y uno de contexto. Los resultados muestran la importancia de considerar espacios complejos y multidimensionales, atravesados por lo social y lo curricular para promover la implicación afectiva, conductual y cognitiva y, a la vez, la agencia personal de los futuros formadores.

Palabras clave: territorios; prácticas; formación; entornos virtuales; comunidad.

Abstract

The aim of this study is to explore the perceived engagement and personal agency among a group of students who either conducted or did not conduct teaching and community practice in emergency contexts, either virtually or in person. The research employed a quantitative exploratory approach, involving 80 students from the Teaching and Bachelor's Degree in Early Childhood Education programs in Argentina, who completed two standardized questionnaires and one contextual questionnaire. Results highlight the importance of considering complex and multidimensional spaces, influenced by social and curricular factors, to promote affective, behavioral, and cognitive involvement, as well as personal agency among future educators.

Keywords: territories; practices; training; virtual environments; community.

¹ Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas ISTE, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas CONICET, Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de Río Cuarto UNRC, Doctora en Psicología, Magister en Ciencias Sociales, Magister en Psicología de la Educación, Licenciada en Psicopedagogía, Prof. Adjunta semiexclusiva del departamento de Ciencias de la Educación, Investigadora Adjunta CONICET. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0312-6429> / dyrigo@hum.unrc.edu.ar

Recepción: 04/07/2024

Evaluación 1: 24/08/2024

Evaluación 2: 21/09/2024

Aceptación: 24/11/2024

Introducción

El compromiso de los estudiantes es una preocupación cada vez más recurrente entre los educadores. El asunto se volvió aún más urgente en marzo de 2020, cuando las instituciones cerraron para frenar la propagación del nuevo coronavirus, lo que obligó a millones de estudiantes y profesores a participar del aprendizaje remoto por primera vez.

Durante dos años, los alumnos en Argentina y en otros países del mundo vieron a sus profesores y compañeros de estudios únicamente con fines educativos en línea (CEPAL, 2021); moldeando los contextos formativos de los estudiantes de nivel superior y, en específico, los de formación docente. Particularmente, en la Universidad Nacional de Río Cuarto -UNRC-, donde se desarrolla la investigación que se presenta, éstos se caracterizan por la formación integral, contemplando procesos de enseñanza y de aprendizaje tanto dentro del aula, como desde las prácticas profesionales docentes en escuelas destinatarias y prácticas socio-comunitarias de vinculación con la comunidad. Prácticas que durante la pandemia fueron mediadas, en algunos casos por lo virtual, en otros por simulacros y en muchas ocasiones por la ausencia (Piretro et al., 2022). Transformación sustancial de experiencias educativas que resultan de gran valor para los estudiantes que activamente se implican en la construcción de conocimientos y acciones de transformación social.

Al respecto, Delfino (2020) puntualiza, que la emergencia sanitaria por COVID-19 supuso un gran desafío para las Prácticas Profesionales Docentes (PPD), en ausencia directa del terreno escolar, que resultaba ser el entono indiscutible para que los estudiantes situaran el saber construido. Asimismo, Llosa et al. (2022) se interrogan sobre el impacto de la pandemia en los vínculos socio comunitarios, concluyendo que apelar a los recursos tecnológicos posibles fue fundamental para desplegar el trabajo de articulación teórico-empírica, tensionando el trabajo presencial en los territorios.

La mutación de tales espacios educativos puede moldear el compromiso de los estudiantes. Algunos estudios previos han delimitado a las prácticas como esenciales en la percepción del compromiso académico en estudiantes de nivel superior a lo largo de sus recorridos académicos (Rigo et al., 2020). Asimismo, Montero & Gewerc (2018) entienden que la vivencia directa de los estudiantes con sus futuros escenarios de actuación, suscita un valor generalizado en la formación docente inicial como componente curricular esencial.

Particularmente, en la UNRC, al interior del Profesorado y la Licenciatura en Educación Inicial, tanto la PPD como las PSC –Prácticas Socio Comunitarias- están curricularizadas en los planes de estudio. Las PSC mediante la Resolución N° 322/2009 del Consejo Superior, establece la incorporación de prácticas socio-comunitarias en todas las carreras de la institución. Las mismas pueden incluirse en “las currículas como módulos dentro de las asignaturas, seminarios, talleres o

espacios de prácticas profesionales, según consideren los docentes a cargo, con el objetivo de que los estudiantes aprendan los contenidos de las asignaturas de sus respectivos campos profesionales y científicos, y realicen proyectos que contribuyen a la comprensión y resolución de problemas” (Párr. 2) sociales-educativos. Y, con anterioridad, la Resolución N° 354/2016 del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas, aprueba la Reglamentación de Prácticas Profesionales Docentes de los Profesorados en vista a ser desarrolladas “en instituciones educativas que constituyan el ámbito profesional, respetándose el perfil del egresado y el alcance e incumbencias del título del profesorado al que pertenece el Alumno Practicante” (Resol. N° 354/2016, Art. 4.2, p. 4).

En el marco detallado, motiva indagar la percepción del compromiso de estudiantes y de sus agencias personales, matriculados en dichas carreras, en diversos momentos de sus trayectorias académicas, es decir, entre quienes cursaron las prácticas profesionales docentes durante pandemia de manera remota y la situación de aislamiento limitó la participación en prácticas socio comunitarias, y entre aquellos que sí tuvieron la posibilidad de contar con dichas experiencias de prácticas en contextos presenciales.

En ese marco, se comprende al compromiso como una construcción situada y distribuida que implica la participación activa en diversas actividades académicas (Fredricks et al., 2004); es un constructo definido como un continuo entre los procesos de vinculación y desvinculación académica, a merced de una variedad de factores contextuales y personales que median su configuración. Fredricks et al. (2016) lo caracterizan como maleable, en tanto responde a los cambios en las prácticas de los docentes y las escuelas. La conceptualización más frecuente delimita tres dimensiones distintas, aunque interrelacionadas: conductual, afectiva y cognitiva (Fredricks et al., 2004). El compromiso conductual se ha definido en términos de participación, atención, persistencia y ausencia de conducta disruptiva (Finn, 1989; Maroco et al., 2016). El compromiso afectivo se centra en el interés que sienten los estudiantes hacia la propuesta académica planificada (Lam et al., 2014). Y, el compromiso cognitivo se define en términos de aprendizaje autorregulado, utilizando estrategias de aprendizaje profundo para la comprensión de ideas complejas (Fredricks et al., 2004).

Más recientemente, otros estudios han añadido dimensiones. En específico, Reeve & Tseng (2011) propusieron el compromiso agente para comprender cómo los estudiantes contribuyen de manera proactiva a los procesos de enseñanza que brindan los docentes. La propuesta deviene de los planteos iniciales de Bandura (2018) sobre agencia, quien la conceptualiza como producto de una interacción recíproca entre la capacidad de agencia estudiantil y los determinantes ambientales, incluidos los antecedentes del aula, la universidad y la sociedad; identificando tres modos de agencia, personal, colectiva y mediada (Rigo et al., 2021). La agencia personal es la capacidad de hacer que las cosas sucedan intencionalmente mediante las propias acciones (Bandura, 2001), con intencionalidad –implica formular planes y acción y definir estrategias para llevarlo a cabo-, previsión –hace al establecimiento de metas anticipando posibles resultados, autoreactividad –hace a las formas de actuar, motivar y regular la actuación- y autorreflexión –refiere a la capacidad de autorregulación, para monitorear entre lo que piensan y hacen-, en el contexto educativo de nivel superior (Rigo et al., 2021). La agencia mediada está socialmente influida y ocurre cuando un individuo se vincula con aquellos que

tienen acceso a recursos, experiencias o influencias para lograr transformaciones. Y, la agencia colectiva se demuestra cuando un grupo de personas con intenciones compartidas reúnen sus conocimientos y habilidades y actúan de manera interactiva y coordinada para producir un resultado deseado (Maytorena & González, 2020). Se destaca, que el planteo de agencia personal de Bandura (2018) es afín al compromiso agente formulado por Reeve & Tseng (2011).

A la vez, el compromiso y su evolución depende de los objetivos que los estudiantes se formulen. Ashwin & McVitty (2015) realizan una clasificación basada en los objetivos que los estudiantes establecen para comprometerse a lo largo de su formación. El primero orientado a la comprensión como motor para lograr el éxito académico; el segundo dirigido a planificar la currícula, como forma de participar activamente en el diseño de propuestas de aprendizaje (Trowler, 2010) o tomar decisiones sobre sus propios procesos formativos y, el tercero, encaminado a formar parte de la comunidad universitaria transformación el conocimiento de cara a las sociedades, a partir de relaciones críticas que los estudiantes establecen con el conocimiento situado.

Dichos objetivos referidos a modos de estar comprometidos muestran la interrelación entre la teoría y la práctica educativa, donde no sólo la comprensión es importante, sino también el poder transferir lo aprendido a contextos de acción traducidos en planificaciones situadas en entornos sociales diversos. Al respecto, Davini (2015) percibe como esenciales los espacios de práctica al interior de la formación docente inicial, al considerar que son espacios complejos y multidimensionales, atravesados por lo social, lo político, lo personal y lo curricular. Asimismo, Barberousse-Alfonso et al. (2018) especifican que la práctica docente en comunidad facilita el encuentro entre los sujetos y la cultura en busca de aprendizajes significativos. Cobrando relevancia el estudio desarrollado para conocer el compromiso y la agencia personal percibido por un grupo de estudiantes que realizaron o no prácticas en contexto de emergencia desde la virtualidad y aquellos que tuvieron la ocasión de desarrollarlas en entornos presenciales.

Diseño metodológico

El estudio llevado a cabo sigue los lineamientos de las investigaciones exploratorias de corte cuantitativa, a los fines de indagar una temática nueva en el marco de contextos formativos inciertos. Con el objetivo de examinar el compromiso académico y la agencia personal de un subconjunto de estudiantes que cursaron las PPD -Prácticas Profesionales Docentes- y las PSC -Prácticas Socio Comunitarias-, en dos momentos distintos: 1. durante la educación remota de emergencia o, 2. antes o después de la pandemia por COVID-19 de modo presencial.

Muestra

Participaron del estudio 80 estudiantes universitarios, matriculados en carreras afines a la formación docente, Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Las PPD tiene lugar en el tercer y cuarto año del plan de estudio y las PSC si bien se pueden tener a lo largo de todos los años de formación, se concentran también durante esos años de cursado.

La muestra fue no probabilística y por conveniencia, es decir, que participaron aquellos sujetos que estaban al alcance del investigador, previa autorización de los docentes responsables de los espacios curriculares que estaban cursando al momento de la investigación, segundo cuatrimestre del 2022 y primero del año 2023.

La distribución por género es homogénea, siendo la totalidad mujeres. La edad promedio del grupo es de 23 años ($SD=5$), registrándose una edad mínima de 18 y una máxima de 48 años.

Respecto a sus trayectorias, el 49% mencionó cursar al menos una PPD en pandemia de manera remota y no tuvo experiencias de PSC; mientras que el 51% restante, informó que ambos tipos de prácticas las cursaron en escenarios educativos presenciales.

Instrumentos

Para recolectar los datos se administraron dos escalas y un pequeño cuestionario socio-demográfico-académico que solicitaba datos tales como: edad, género y si habían cursado las PPD y las PSC y, si las hicieron en contextos virtuales o presenciales.

Respecto a las escalas, por un lado, se usó el instrumento ‘Compromiso Académico’ adaptado y validado por Rigo (2020; 2021) contemplando los ítems referidos a las dimensiones: afectiva, cognitiva y conductual, a partir de 15 ítems, con 6 opciones de respuesta en formato Likert, marcan el acuerdo o el desacuerdo con cada proposición. Por otro lado, para medir la dimensión agente, se aplicó la Escala de Agencia Personal de Maytorena Noriega & González Lomelí (2020); integrada por 4 dimensiones, a saber: intencionalidad, previsión, auto-reactividad y auto-reflexión. Las primeras tres dimensiones con 16 ítems cada una; mientras que, la última con 20 ítems. Las sub-escalas previsión, auto-reflexión y auto-reactividad se responden con una escala tipo Likert de cuatro puntos, desde 1 (nunca) a 4 (siempre) y, la restante también presenta 4 opciones, pero con las siguientes etiquetas: 1 (no lo he hecho ni lo haría), 2 (no lo he hecho, pero lo haría), 3 (lo he hecho) y 4 (lo he hecho y lo seguiré haciendo). Ambas escalas fueron introducidas por la siguiente consigna: ‘Durante el periodo de PPD y PSC cómo te percibiste en relación a los siguientes ítems’.

Para ambas escalas se solicitaron tres valoraciones cruzadas entre jueces expertos en las temáticas para valorar el ajuste realizado a los ítems; específicamente, se utilizó el Coeficiente de V de Aiken para calcular la validez de contenido (Escrura, 1988), con resultados iguales a 1 en todos los ítems.

Procedimientos

Los instrumentos fueron administrados a través de los formularios de Google, en diversos espacios curriculares de la carrera, previa autorización de los docentes responsables de las asignaturas y en las aulas físicas de la universidad. Los estudiantes ofrecieron consentimiento informado por escrito, firmado el cuestionario tras leer la hoja de información donde se explicitada los objetivos de la investigación, los alcances de los resultados, asegurando un tratamiento anónimo

de los datos y resguardando la identidad de cada uno. El tiempo promedio para completar las escalas no fue mayor a los 30 minutos, durante el segundo cuatrimestre del 2022 y primero del año 2023.

Análisis de datos

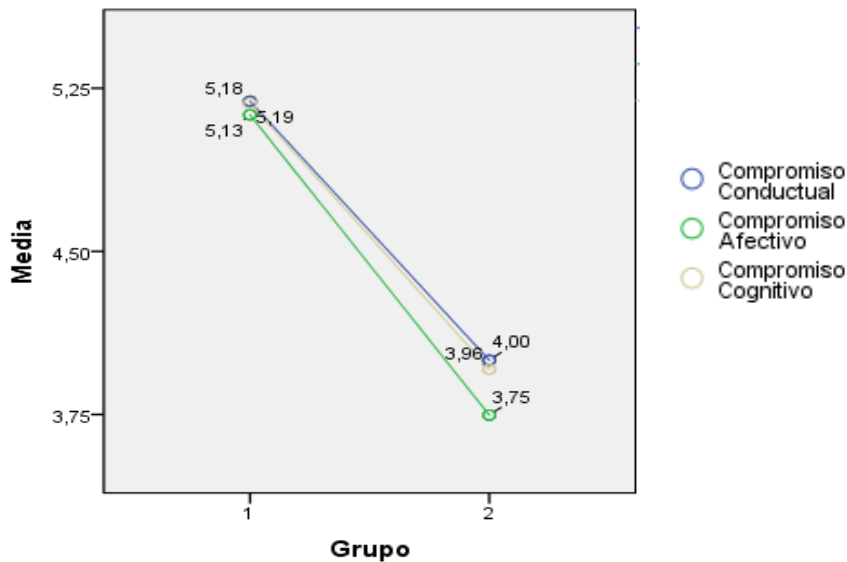
Las respuestas a los cuestionarios fueron analizadas contemplando técnicas estadísticas descriptivas univariadas, mediante estadísticos de tendencia central, como la media y gráficos de líneas. Asimismo, se usó a prueba de Kolmogorov-Smirnov y se confirmó una distribución no normal en cada una de las dimensiones de compromiso, incluida la agencia personal ($p < .05$); habilitándose el uso de la prueba U de Mann-Whitney. A tales efectos, se utilizó el programa SPSS V.19. Asimismo, se calculó el tamaño del efecto a partir de la d de Cohen con el Programa GPower 3.1, cuya interpretación sigue los siguientes criterios: pequeño: $d \approx 0.2$; mediano: $d \approx 0.5$ y grande: $d \approx 0.8$.

Resultados

Las relaciones entre compromiso, en sus dimensiones afectiva, cognitiva y conductual y agencia personal muestran una clara tendencia entre los estudiantes que cursaron los espacios de PPD y PSC en pandemia (grupo 2) y entre quienes lo hicieron desde la presencialidad plena (grupo 1).

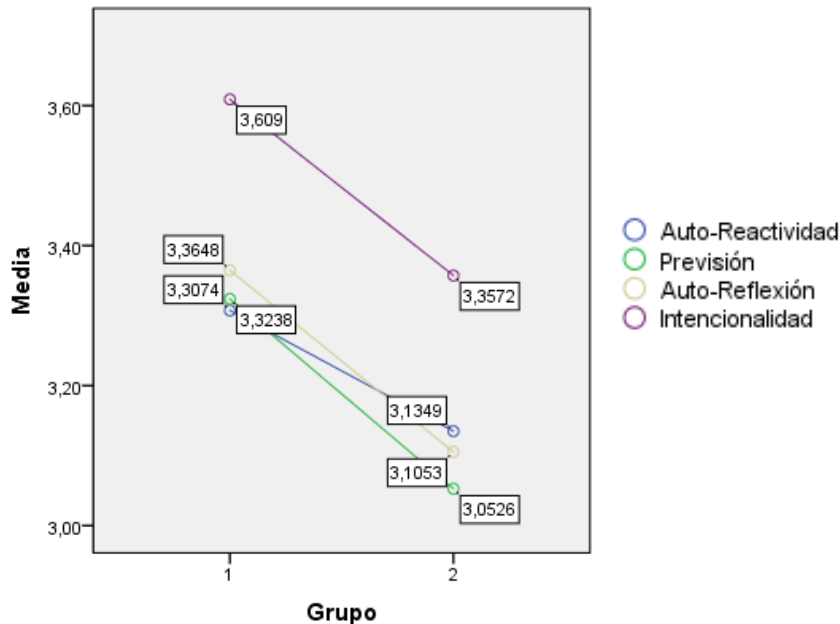
En el Gráfico 1, se observa que las puntuaciones medias obtenidas en cada dimensión valorada son superiores en el grupo 1 si se las compara con las alcanzadas por el grupo 2. A nivel afectivo, los estudiantes que tuvieron la posibilidad de realizar las prácticas en contextos educativos reales y situados en territorios socio culturales sin mediar la presencia de recursos digitales y primando la interacción cara a cara, las percibieron como más interesantes; asimismo, a nivel conductual, contaron con la posibilidad de participar de debates y actividades grupales de intercambio y a nivel cognitivo, percibieron la oportunidad de significar lo aprendido para resolver nuevos problemas. No obstante, esos mismos aspectos, fueron menos valorados por los estudiantes del grupo 2, cuyas prácticas estuvieron atravesadas por la educación remota de emergencia, apreciándose puntuaciones medias más bajas.

Gráfico 1. Puntuaciones medias en cada dimensión del compromiso académico por grupo



En el Gráfico 2, también se delimitan puntuaciones medias más elevadas para el grupo 1 en los componentes de agencia personal, es decir, valorando cada una en las instancias de prácticas que tuvieron la posibilidad de realizar, al expresar que pudieron idear planes de acción, monitorear su desarrollo, reflexionar sobre las actividades y los objetivos propuestos, previendo algunos resultados posibles. Dichos comportamientos, fueron menos valorados por el grupo 2, integrado por los estudiantes que cursaron sus prácticas en contextos virtuales.

Gráfico 2. Puntuaciones medias en cada aspecto de agencia personal por grupo



Al realizar una comparación entre las distribuciones de las variables en estudio para los dos grupos (Tabla 1) se encuentran diferencias estadísticamente significativas con p-valor igual o menor a .050 a favor del grupo 1 para todas las dimensiones de

compromiso y tres de agencia personal: previsión, auto-reactividad e intencionalidad; lo contrario, se observa en auto-reflexión.

Tabla 1

Prueba U de Mann-Whitney y tamaño del efecto para las dimensiones de agencia personal y compromiso por grupo

	Dimensión	Grupo	Rango promedio	U	p	d
Agencia personal	Auto-reflexión	1	43,19	415,50 0	.063	0.66
		2	31,87			
	Auto-reactividad	1	43,70	384,00 0	.027	0.66
		2	30,21			
	Previsión	1	44,48	337,00 0	.006	0.80
		2	27,74			
Intencionalidad	1	43,34	406,50 0	.050	0.64	
	2	31,39				
Compromiso	Afectivo	1	48,89	67,500	.000	2.54
		2	13,55			
	Conductual	1	47,31	164,00 0	.000	1.27
		2	18,63			
	Cognitivo	1	47,64	144,00 0	.000	1.50
		2	17,58			

Mientras que, si se analizan los tamaños de efecto, se evidencia que participar presencialmente de las PPD y las PSC tiene un efecto fuerte a moderado en todas las variables analizadas.

Discusiones y consideraciones finales

La investigación conducida muestra la relevancia de la configuración de los espacios formativos para la percepción del compromiso académico y la agencia personal de los estudiantes futuros formadores. Los resultados demuestran, por un lado, que el compromiso es un constructo que situado y enlazado a las prácticas se moldea a partir de las experiencias que los sujetos tienen la posibilidad de vivenciar a lo largo de sus trayectos. Por otro lado, relevan la importancia que pensar la educación y la formación docentes desde diversos escenarios, como las PPD y PSC.

Al respecto, Edelstein (2011) menciona que el carácter complejo de la enseñanza deviene de su esencia situada, más específicamente “La enseñanza es un hacer, pero

no es simple, no es de una única manera, lo interesante es buscar las diversas maneras del hacer, evitando homogeneizar en lo único para incluir lo diverso, lo variado, las mil prácticas posibles. También contextualizar, situar las prácticas en un campo más amplio de la producción sociocultural que le da sentido” (p.6).

Los espacios de PPD y PSC anclados en escenarios reales de enseñanza y de aprendizaje conducen a un mayor compromiso de los estudiantes, quienes expresan implicarse afectiva, conductual y cognitivamente, al estar interesados por las acciones formativas, percibir que pudieron participar de conversaciones e intercambios grupales que enriquecen la mirada educativa y al vislumbrar que la construcción del conocimiento en las salas de los jardines habilita la resolución de problemas afines a los que tendrán que enfrentar en el futuro desempeño profesional. Retomando los aportes de Davini (2015) las prácticas en la formación docente buscan, desde hace un tiempo, “recuperar la vida real de las aulas, en su diversidad y complejidad, y las experiencias concretas que allí se desarrollan” (p.6); es decir, supone trabajar entretendidamente con factores situacionales e institucionales “para pensar una propuesta que interpele a determinado grupo de estudiantes y que tenga anclaje en una asignatura e institución particulares, desde la mirada singular del docente que la construye# (Monetti y Molina, 2023, p. 262). Se concibe, así, a la práctica docente como una práctica social compleja, que trasciende la concepción técnica de la aplicación de métodos de enseñanza en un aula (Fierro et al., 1999).

Claramente, la complejidad e incertidumbre de los contextos de práctica en pandemia tendieron a disminuir la percepción que los estudiantes tuvieron de sus propios comportamientos comprometidos. Estos estudiantes no tuvieron las mismas posibilidades de reconocer el potencial formativo de las prácticas en diferentes escuelas y comunidades (Davini, 2015; Monetti y Molina, 2023). Esa posibilidad de acercar los conocimientos académicos a problemas reales y contextualizados, de movilizar otros saberes o habitar diferentes contextos socioeducativos, como características idiosincráticas de la práctica educativa (Fierro et al., 1999, Edelstein & Coria, 2003; Alliaud, 2004; Sanjurjo, et al., 2009), estuvieron teñidas por la virtualidad. Situación que, tal como concluyen Almonacid-Fierrogeneró et al. (2021) supuso una menor implicación de los residentes por el escaso apoyo percibido de parte de los profesores y co-formadores, por las expectativas de encontrarse en la fase final de la formación con la cultura y la sala de Jardín en toda su complejidad; los estudiantes no tuvieron esa experiencia, y sienten que el compromiso académico fue menor.

Asimismo, Pérez Gómez (2010) y Blanco et al. (2022) resaltan la importancia de las prácticas presenciales al sostener que “toda experiencia es transformativa cuando construimos nuevos pensamientos, sentimientos y acciones al vivir intensamente el contexto con sus regularidades esperables, sus contradicciones y sus sorpresas”. Además, Macchiarola (2020) y Ekerman y 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 de los futuros docentes.

En lo que respecta a la agencia personal, por un lado, los resultados muestran que la auto-reflexión, si bien tuvo mayor presencia en los estudiantes que hicieron las prácticas en contextos presenciales, aquellos que las cursaron desde la virtualidad

también activaron procesos de reflexión comprendiendo que la docencia no es una simple aplicación de técnicas o herramientas, ni conocimientos disciplinares, sino que implica toma de decisiones para facilitar aprendizajes en cualquier escenario. Al respecto, Russell (2012) y Loughran & Russell (2016) proponen que uno de los propósitos de la formación es ayudar a que los estudiantes logren vislumbrar el saber inadvertido de las propias experiencias de prácticas; observando e interpretando críticamente las teorías o supuestos que subyacen a las acciones docentes, sobre lo que hace y lo que va a hacer (Almonacid-Fierrogeneró et al., 2021) y, agregamos, lo que no se hizo.

Por otro lado, el grupo 1 de estudiantes mostró una mayor valoración hacia las capacidades de auto-reactividad, previsión e intencionalidad. Según Blanco (1994) la enseñanza se percibe como una actividad intencional que implica una acción deliberada sobre los alumnos, proponiendo significados sobre la realidad. Estos aspectos fueron considerados más complejos de alcanzar por el grupo 2; en este grupo, las decisiones para construir la clase, discernir entre diferentes planteamientos del entorno y conocer a los estudiantes se percibieron como tareas difusas. Además, se sumaron a los desafíos que la práctica en sí misma comprende, la falta de previsibilidad a largo plazo en un escenario de incertidumbre, donde la puesta en acción y la regulación de actuaciones fueron complejas desde la no presencialidad (Bracamonte, 2020; Bogado, 2022; Monetti y Molina, 2023). Al respecto, Jackson (1992) menciona el carácter impredecible de las prácticas como evento multidimensional que la pandemia profundizó (Edelstein, 2022).

En síntesis, la investigación aporta evidencia que dan cuenta de la importancia de considerar diversos escenarios educativos en una formación que intente contemplar diversas realidades y situaciones de enseñanza y de aprendizaje que escapen al aula y se sitúen en comunidades educativas y sociales reales, apostando a la creación de nuevos puentes entre la teoría y la práctica en pos de futuros docentes más comprometidos y agentes, en consonancia con lo planteado por Ashwin & McVitty (2015) y Ekerman y Martini (2023). Es relevante destacar que, en futuros estudios, otras indagaciones son necesarias, ampliando la muestra y contemplando otros instrumentos como entrevistas en profundidad para comprender mejor la importancia que los estudiantes le otorgan a los espacios de las prácticas como escenarios que posibilitan aprendizajes comprometidos. Por último, reconocer las limitaciones de los resultados del presente estudio dadas las características de la muestra conformada de manera no aleatoria, pero que los valores alcanzados en tamaño del efecto apoyan, más allá de las restricciones de generalización.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3412888>
- Almonacid-Fierro, A., Vargas Vitoria, R., Mondaca Urrutia, J., & Sepúlveda-Vallejos, S. (2021). Prácticas profesionales en tiempos de pandemia Covid-19: Desafíos para la formación inicial en profesorado de Educación Física (Professional practices in times of Covid-19 pandemic: Challenges for Physical Education initial teaching training). *Retos*, 42, 162–171. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87353>

- Ashwin, P. & McVitty, D. (2015). 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*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_23
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269-290.
- Bandura, A. (2018). Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130-136. <https://doi.org/10.1177/1745691617699280>
- Barberousse-Alfonso, P., Vargas-Dengo, M.C. & Corrales-Bastos, P. (2018) “Teaching Education and Socio-educational Action: Developing an Implementation Proposal of the Program Community Teachers (PCT). *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-21.
- Blanco, N. (1994). Las intenciones educativas. En J. F. Ángulo Rasco & N. Blanco (coords.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum* (pp.205-231). Aljibe.
- Blanco, N., Rodríguez, C. y Sepúlveda, M^a. P. (2022). Las prácticas en la formación inicial del profesorado: retos y oportunidades de una investigación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 114-128. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15337>
- Bogado, A., Martínez, A. y Caminiti, G. (2022). Entre lo urgente y lo importante: prácticas profesionales en contexto de pandemia. *Profesorado Universitario en Computación FCEQyN-UNaM*. IV Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/144806>
- Bracamonte, J. (2020). Una mirada a la labor del docente en tiempos de pandemia COVID-19. *Revista Ciencias de la Educación*, 30(Edición Especial), 1269-1281.
- CEPAL (2021). Los retos y oportunidades de la educación secundaria en América Latina y el Caribe durante y después de la pandemia. <https://www.cepal.org/es/enfoques/retos-opportunidades-la-educacion-secundaria-america-latina-caribe-durante-despues-la>
- Davini, M. C. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Argentina: Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Área de Desarrollo Curricular
- Delfino, V. (2020). La práctica formadora. Reflexiones en tiempos de pandemia. *Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística*, 8, 100-107. <https://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/view/864>
- Edelstein, G. & Coria, A. (2003). *Imágenes e Imaginación en la Docencia*. Ministerio de Educación. Proyecto Fortalecimiento de la Formación Inicial Focalizado en el Trayecto de la Investigación y la Práctica Docente. <https://catalogo.uces.edu.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=10780>
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós
- Edelstein, G. (2022). El análisis en clave didáctica. Una alternativa para abordar en posición de reflexividad crítica las prácticas de enseñar. *Análisis de las prácticas*, 1, 45-69. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/analisispracticas/article/view/119/47>
- Ekerman, M. y Martini, C. (2023). El entramado que configura las Prácticas socio-comunitarias: Una experiencia desde la Universidad Nacional de Río Cuarto.

- 9^{no} Foro de Extensión Universitaria recorridos, desafíos y agendas pendientes a 40 años de democracia. Secretaría de Extensión Universitaria – UNC.
<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/550595/9no%20Foro%20Ode%20Extensi%C3%B3n%20Universitaria%20recorridos....pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=69>
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la Validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103-111.
<https://doi.org/10.18800/psico.198801-02.008>
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Fredricks, J. A., Filsecker, M. & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1-4.
- Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Lam, S.-f., Jimerson, S., Wong, B. P. H., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Cefai, C., Negovan, V., Stanculescu, E., Yang, H., Liu, Y., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Nelson, B., & Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, 29(2), 213-232. <https://doi.org/10.1037/spq0000057>
- Llosa, S., Stein, A., Oshiro, N., Puente Abelleira, P., Martínez, C., Pérez Rodrigo, M. & Miranda Cantero, D. (2022). Organizaciones sociales y pandemia: impactos y acciones socioeducativas y comunitarias en territorios populares de Buenos Aires. *Revue internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles / International Journal of Sociocultural community development and practices / Revista internacional Animación, territorios y prácticas socioculturales*, (21), 13-30.
<https://doi.org/10.55765/atps.i21.1341>
- Loughran, J. & Russell, T. (2016). Comenzando a entender la enseñanza como una disciplina. En T. Russel, R. Fuentealba & C. Hirmas (Comps.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study* (pp. 65-76). OEI.
- Macchiarola, V. (2020, 6 marzo). «Las Prácticas Socioeducativas plantean el desafío de articular el conocimiento práctico con el conocimiento académico». *Facultad de Filosofía y Letras - UNCuyo*. <http://ffyl.uncuyo.edu.ar/las-practicas-socioeducativas-plantan-el-desafio-de-articular-el-conocimiento-practico-con-el-conocimiento-academico>
- Maroco, J., Maroco, A., Campos, J. & Fredricks, J. (2016). University student’s engagement: Development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicología: Reflexão e Crítica*, 29, 21.
<https://doi.org/10.1186/s41155-016-0042-8>

- Maytorena, M. A. & González, D. (2020). Escala de agencia personal en educación superior: diseño y validación. *Psicumex*, 10(1), 39-60. Epub 09 de diciembre de 2020. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i1.338>
- Molina, M. E. y Monetti, E. M. (2021). La planificación didáctica como género profesional: usos y sentidos para la formación docente universitaria. *RAES*, 13(22), pp. 187-202.
- Montero, L., & Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(56). Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/321481>
- Pérez Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 37-60. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198003.pdf>
- Piretro, M. Rigo, D., Kowszyk, D. & Gastaldello, A. (2022). Aprendizaje y enseñanza en tiempos de pandemia: Experiencias y emociones de estudiantes y docentes. En H. Echevarría y C. Tosoni (Edi.). *Educación y sociedad* (pp. 335-342). ICALÁ. <https://www.icala.org.ar/publicaciones/Libros-EDICALA/ACTAS-Jornadas%20ICALA%202022.pdf>
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Resolución N° 322/2009. Incorporación de las prácticas sociocomunitarias al currículo. <https://www.unrc.edu.ar/unrc/planeamiento/docs/res322-09-creacionpsc.pdf>
- Resolución N° 354/2016. Reglamento de Prácticas Profesionales Docentes. <https://www.hum.unrc.edu.ar/wp-content/uploads/2016/10/354-16-Reglamento-de-Practicas-Profesionales-Docentes.pdf>
- Rigo, D. (2020). Percepciones del estudiantado argentino de nivel superior acerca del compromiso, clima del aula virtual y tendencias a futuro: entre posibilidades y limitaciones en tiempos de pandemia. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 143 - 161. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3132>
- Rigo, D. (2021). Percepciones de estudiantes sobre compromiso académico y clima del aula. Tendencias pasadas, presentes y futuras sobre una educación superior en transición. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(2), 77-96. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i2.2640>
- Rigo, D., Irusta, M., Bechero, G. & Amaya, S. (2020). Motivos para comprometerse, desvincularse y revincularse con los estudios superiores. *Investigación en la Escuela*, 100, 71-87. <https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.06>
- Rigo, D., Squillari, R. Caraballo, M. & Rovere, R. (2021). Revisión teórica del concepto agencia. Implicancias educativas para comprender el compromiso académico. *Ciencia y Educación*, 5(2), 81-92. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp81-92>
- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encounters in Theory and History of Education*, 13, 71-91.
- Sanjurjo, L.O, Caporossi, A., España, AE, Hernández, A.M, Iris, A., & Foresi, MF (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones.

Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. Higher Education Academy. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/student-engagement-literature-review>