



## Editorial

# Reflexión sobre la práctica y agencia; competencias esenciales para la actividad docente

## Reflection on practice and agency; essential competencies for teaching activity

Jaime Iván Ullauri Ullauri

Universidad Nacional de Educación

[jaime.ullauri@unae.edu.ec](mailto:jaime.ullauri@unae.edu.ec)

Azogues-Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0509-4299>

DOI: [10.26871/killkanasocial.v8i2.1560](https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v8i2.1560)

### Resumen

El presente trabajo pretende de manera rápida posicionar dos conceptos fundamentales en el proceso de formación y de actividad docente, la *reflexión docente* sobre la práctica preprofesional y la *agencia docente*. Asimismo, trata de entrelazar dichas categorías conceptuales para comprenderlas como relacionales e importantes en el desarrollo de formación docente. Es así, que se presentan dichos conceptos desde autores clásicos y desde autores mucho más contemporáneos que incluyen otros aspectos relevantes a tratar como los contextos educativos actuales en los que desarrolla la actividad el docente. Por un lado, se aborda la reflexión sobre la práctica pedagógica, como aquella capacidad que permite al docente

comprender a profundidad las situaciones, casos o problemas de la práctica educativa y por otro lado, se aborda la agencia docente como aquella capacidad que permite al docente tomar decisiones informadas sobre las prácticas educativas que se presentan en dichas situaciones a partir de la autonomía profesional, el sentido de responsabilidad que poseen los docentes sobre aspectos clave de su trabajo, incluido el diseño curricular, la pedagogía y la gestión del aula.

**Palabras clave:** formación del profesorado, reflexión pedagógica, agencia docente, actividad docente, relación teoría práctica.

### **Abstrac**

This work aims to quickly position two fundamental concepts in the process of teacher training and teaching activity: reflection on pre-professional practice and teaching agency. It also seeks to intertwine these conceptual categories to understand them as interrelated and significant in the development of teacher education. These concepts are presented from the perspectives of both classical and more contemporary authors, who include other relevant aspects such as the current educational contexts in which teachers carry out their activities. On one hand, reflection on pedagogical practice is addressed as the ability that allows teachers to deeply understand the situations, cases, or problems of educational practice. On the other hand, teaching agency is explored as the capacity that enables teachers to make informed decisions about the educational practices that arise in these situations, based on professional autonomy and the sense of responsibility that teachers have over key aspects of their work, including curriculum design, pedagogy, and classroom management.

**Key words:** teacher training, pedagogical reflection, teaching agency, teaching activity, theory-practice relationship.

## **Introducción**

La formación profesional docente en la actualidad implica el desarrollo de procesos formativos preprofesionales y profesionales que deben incluir del desarrollo de competencias como la *reflexión sobre la práctica* (Darling-Hammond, 2006, 2017; Korthagen y Vasalos, 2005) y la *agencia docente* (Beauchamp, 2015; Priestley et al., 2015, Jenkins, 2020). Asimismo, estas competencias deben promover la comprensión de los contextos educativos formativos de práctica preprofesional como profesional, entendidos estos como *complejos, dinámicos y cambiantes* y que se encuentran en evolución constante, y que por lo tanto requieren que los docentes que trabajan en ellos se formen para poder comprender las situaciones o problemas de la práctica educativa. En este sentido, el abordaje de la reflexión sobre la práctica y la agencia docente continua con un nicho de estudio fundamental para la comprensión de la profesión docente. Además, se comprende que la relación entre las dos competencias toma relieve en la actuación e identidad ya que le permite al docente primero tomar conciencia de la situación, caso o problema de su práctica educativa (Ullauri-Ullauri, 2022; Ullauri-Ullauri y

Mauri Majos, 2022) para a partir de la construcción del dicho conocimiento agencie acciones informadas que le permitan abordar la situación de su práctica educativa (Priestley et al., 2015, Jenkins, 2020).

## Reflexión docente sobre las situaciones de práctica

La reflexión docente se ha convertido en un concepto central en la educación y el desarrollo profesional de los docentes. En este sentido, Dewey (1933) fue uno de los primeros en introducir la idea de la reflexión en la educación, definiéndola como "el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende" (p. 9). Es así, que se comprende a la reflexión como la capacidad que le permite a un docente tener "un conocimiento más claro posible de la naturaleza de la situación a la que aquellos que reflexionan tienen que enfrentarse" (1989, p. 99). Asimismo, Schön (1983) sostiene que la reflexión es la acción que interpela a la actuación docente ante a situación.

Desde la perspectiva constructivista (Vygotski, 1986) el espacio dialógico reflexivo que se construye entre el sujeto, o los sujetos y la situación que les interpela se construye el proceso de reflexión (Schön, 1987) del cual surgen una serie de experiencias y conocimientos que comportan diversas propiedades que su vez se constituyen en marcos interpretativos que se construyen en la interacción social (Carretero, Castorina y Barreiro, 2012). Asimismo, el diálogo reflexivo sobre las situaciones objeto de reflexión permite al docente establecer relaciones entre el conocimiento práctico y conocimiento teórico generando una relación que es "constructiva, pero no transformativa" (Ullauri-Ullauri, 2022, p. 21), facilitando la construcción de una representación personal de cada contexto para establecer conexiones entre los conocimientos prácticos y teóricos de los docentes, aunque esto no siempre se logre (Ullauri-Ullauri, 2022).

Esta actuación contribuye al desarrollo de procesos psicológicos superiores que permiten una reflexión profunda junto con los compañeros sobre la situación objeto de análisis, tal como lo postula Dewey. Para el autor, "la función del pensamiento reflexivo es transformar una situación caracterizada por la oscuridad, la duda, el conflicto o alguna perturbación, en una situación clara, coherente, resuelta y armoniosa" (1933, p. 100). Esta capacidad de reflexión profunda, compartida y transformadora es esencial en el proceso formativo del docente. En específico los saberes y conocimientos que se desarrollan en los procesos de enseñanza y en este sentido en el cómo se aprende. En dicho contexto, es relevante el valor de la reflexión sobre dichas situaciones de aprendizaje (Castorina y Sadovsky, 2021; Scavino, et al., 2021).

Asimismo, Dewey (1938) sostiene que el pensamiento reflexivo puede liberar al futuro docente de acciones impulsivas y rutinarias, orientándole sus actividades con precisión, basándose en una planificación con objetivos claros, y actuando de manera deliberada e intencional. La reflexión es el medio por el que los docentes podrán hacer significativa su práctica. Dicha reflexión parte de la observación y una de las finalidades de esta observación es obtener "el reconocimiento más claro y distinto posible de la naturaleza de la situación

con la que se enfrentan" (Dewey, 1989, p.99). en este contexto la reflexión también puede construirse desde la mirada del otro (Dewey, 1933) permitiendo al docente que reflexiona sobre su práctica comprobar o corregir su inferencia inicial sobre la situación.

A su vez Schön (1983) formula que la "práctica" no es simplemente la aplicación directa de la teoría, sino un escenario complejo y cambiante en el que se producen interacciones que merece la pena observar, relacionar, contrastar, cuestionar y reformular, y, si es posible, generar nuevos conocimientos. El autor ubica la reflexión íntimamente ligada a la acción práctica del profesional, identificando que es necesario situar la "reflexión como el centro del proceso de formación, que permita establecer un puente entre el conocimiento y la práctica" (Schön, 1987. p. 309).

## Agencia Docente

La agencia docente se define como "la capacidad de los docentes para actuar de manera propositiva y constructiva para dirigir su crecimiento profesional y contribuir al crecimiento de sus colegas" (Priestley et al. 2015, p. 3). La agencia como capacidad permite a los docentes tomar decisiones informadas, actuar de manera proactiva y ejercer influencia positiva en el contexto educativo en el que actúa (Jenkins, 2020; Pantić, 2015; Toom et al., 2015). Asimismo, dicha agencia se construye sobre la base de las experiencias pasadas de los docentes, tanto en su vida personal como en su trayectoria profesional. Esto incluye habilidades, conocimientos, creencias y valores que han desarrollado a lo largo del tiempo. Para Jenkins (2020) la agencia comporta cuatro aspectos clave:

1. Toma de decisiones: la capacidad de hacer elecciones informadas sobre la práctica pedagógica,
2. Autonomía: el grado de control que los docentes tienen sobre su trabajo,
3. Influencia: la capacidad de afectar el entorno educativo y las políticas, y
4. Proactividad: la iniciativa para buscar oportunidades de mejora y cambio.

Asimismo, la agencia proactiva resulta en la promulgación de todas las propiedades centrales de la agencia; intencionalidad, previsión, autorreactividad y autorreflexión. En este sentido, la agencia docente no se limita solo a tomar decisiones informadas; va más allá, pues deben respaldarse por conocimientos prácticos y teóricos sólidos, desarrollados durante la formación docente y en la interacción con contextos reales de práctica educativa. Esto se logra a través de procesos de reflexión profunda que contribuyan a una comprensión integral de la situación basada en dichos conocimientos. Además, Eteläpelto et al. (2013) proponen un modelo de agencia profesional que puede servir como referencia en la formación docente. Este modelo abarca tres dimensiones: la *individual*, que incluye las creencias, valores e identidad profesional; la *relacional*, que abarca las interacciones con colegas, estudiantes y la comunidad educativa; y la *estructural*, que implica el contexto organizacional y político, en este caso, la política educativa pública.

La agencia docente no es una competencia docente fija, sino dinámica y construida según las circunstancias y características del contexto educativo en que trabaja el docente. Esto pone de relieve que la agencia docente emerge desde las capacidades, creencias individuales, los recursos disponibles tanto materiales y conceptuales, y las estructuras y culturas del contexto educativo que están al alcance del docente (Biesta et al., 2015).

## Conclusión

En resumen, tanto la reflexión como la agencia docente son conceptos complejos y multidimensionales que juegan un papel crucial en la práctica educativa contemporánea. Su interrelación y su impacto en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje son temas centrales en esta revisión de literatura. Estas competencias se construyen sobre las experiencias pasadas de los maestros, en su vida personal y en su trayectoria profesional. Esto incluye habilidades, conocimientos, creencias y valores que han desarrollado a lo largo del tiempo.

La formación inicial y el desarrollo profesional continuo de los maestros son cruciales en la creación de recursos y el fomento de un compromiso reflexivo. Siendo esto fundamental para que los maestros puedan maniobrar entre diferentes repertorios y tomar decisiones informadas. Las experiencias de los maestros en sus entornos escolares también moldean significativamente su agencia. Finalmente, los contextos que fomentan la innovación y el diálogo profesional tienden a desarrollar maestros más capaces de lograr altos niveles de reflexión y agencia.

## Bibliografía

- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123–141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Carretero, M., Castorina, J. A., y Barreiro, A. (2012). Introducción. En M. Carretero y J. A. Castorina. (Comps.), *Desarrollo cognitivo y Educación I. Los inicios del conocimiento* (pp. 15–31). Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. A., y Sadovsky, P. (2021). Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje: problemas conceptuales. In U. E. Universitaria (Ed.), *Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje*.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education. Lessons from Exemplary Programs* (Vol.12). Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Dewey, J. (1933). *How we think*. In J. A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey, Volumen 8:1933*. Southern Illinois University Press.

- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Jenkins, G. (2020). Teacher agency: the effects of active and passive responses to curriculum change. *Australian Educational Researcher*, 47(1), 167–181. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00334-2>
- Pantić, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching*, 21(6), 759–778. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044332>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Bloomsbury Publishing.
- Scavino, C., Pereyra, A., y Castorina, J. A. (2021). Conceptualización docente y reflexividad: entramado de saberes y conocimientos desde la perspectiva de la didáctica profesional. In U. E. Universitaria (Ed.), *Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje: problemas conceptuales* (pp. 85–117). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schön, D. (1987). Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions. In Jossey-Bass higher education series. Jossey-Bass.
- Toom, A., Pyhältö, K., & Rust, F. O. C. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching*, 21(6), 615–623. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044334>
- Ullauri-Ullauri, J. (2022). Reflexión colaborativa en la formación de aprendices de docentes de Educación Básica en el Prácticum en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona]. Repositorio de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/690902>
- Ullauri-Ullauri, J., y Mauri-Majós, T. (2022). La reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de aprendices de docente. Percepciones de los tutores académicos. *Revista Practicum*, 7(2), 169–186. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.13878>
- Vygotski, L. (1986). *Thought and Language*. MIT Press.

**Recibido:** 3 de mayo del 2024

**Aceptado:** 3 de agosto de 2024