

Docentes agentes y proactivos: entre oportunidades e iniciativas

Proactive and Agentic Teachers: Between Opportunities and Initiatives

Daiana Yamila Rigo
ISTE, CONICET, UNRC, Argentina
ORCID ID: 0000-0003-0312-6429
daianayamilarigo@gmail.com

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reconocer las acciones proactivas, como manifestación de la agencia, que llevan a cabo los docentes a través de un diseño mixto que combina narrativas y un cuestionario de percepción. Se analizaron las experiencias de 15 docentes argentinos matriculados en un curso de posgrado. Los resultados revelan una fuerte tendencia hacia comportamientos proactivos, especialmente en la búsqueda constante de mejoras educativas, aunque con mayor dispersión en aspectos relacionados con desafiar normas establecidas. Asimismo, se identificó tres mediadores clave para el desarrollo de la proactividad docente: la iniciativa personal, la reflexión sistemática y la formación continua, los cuales se articulan dinámicamente para potenciar la agencia transformadora. Un hallazgo central es que la proactividad se potencia significativamente a través de la agencia colectiva y la eficacia compartida. La investigación concluye que la proactividad docente no surge espontáneamente, sino que se construye en la intersección entre experiencia profesional, formación continua y reflexión crítica. Para promoverla efectivamente, se requieren enfoques formativos que integren estas dimensiones y condiciones institucionales que habiliten espacios de autonomía profesional.

Palabras Clave: Innovación educacional, aprendizaje a lo largo de la vida, cooperación educacional.

ABSTRACT

This study aims to examine proactive actions as a manifestation of agency carried out by teachers, using a mixed-methods design that combines narrative accounts with a perception questionnaire. The experiences of 15 Argentine teachers enrolled in a postgraduate course were analyzed. The findings reveal a strong tendency toward proactive behaviors, particularly in the constant pursuit of educational improvements, although with greater dispersion in aspects related to challenging established norms. Furthermore, three key mediators for the development of teacher proactivity were identified: personal initiative, systematic reflection, and continuous professional development, which articulate dynamically to enhance transformative agency. A central finding is that proactivity is significantly enhanced through collective agency and shared efficacy. The research concludes that teacher proactivity does not emerge spontaneously but rather is constructed at the intersection of professional experience, continuous training, and critical reflection. To promote it effectively, formative approaches that integrate these dimensions and institutional conditions that enable spaces for professional autonomy are required.

Keywords: Educational innovations, lifelong learning, educational cooperation.



Este artículo está publicado con acceso abierto bajo una Licencia Creative Commons
Autor correspondiente: Daiana Yamila Rigo, e-mail: daianayamilarigo@gmail.com

Cómo citar este artículo: Rigo, D. Y. (2025). Docentes agentes y proactivos: entre oportunidades e iniciativas. *Aula Pyahu - Revista de Formación Docente y Enseñanza*. 3(6), 15-32. <https://doi.org/10.47133/rdap2025-36art2>

¿Qué mueve a un docente a cambiar lo que no funciona? ¿Qué lo impulsa a ir más allá de lo esperado, a cuestionar rutinas, a imaginar otros modos de enseñar y de aprender? Estas preguntas, lejos de ser retóricas, cobran sentido cada vez que un educador se atreve a transformar su práctica desde la convicción, la reflexión y la iniciativa personal. En tiempos donde los sistemas educativos contemporáneos y los docentes enfrentan desafíos crecientes que exigen algo más que la aplicación técnica de prescripciones curriculares, las capacidades para tomar decisiones situadas, anticiparse a los problemas, generar soluciones creativas y sostener una actitud reflexiva frente a las transformaciones sociales y escolares cobran más relevancia (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2005, 2025).

En este escenario, la agencia profesional y la proactividad docente se consolidan como dimensiones clave para el ejercicio de una docencia comprometida y transformadora. No obstante, gran parte de los dispositivos de formación siguen centrados en el desarrollo de competencias técnicas, dejando escaso margen para cultivar estos aspectos más profundos de la práctica profesional (Rigo, 2024a).

La proactividad docente —esa capacidad de anticiparse a los desafíos, generar soluciones y liderar procesos de mejora— no surge de la nada (Rigo, 2024b). Se gesta en historias, se moldea en experiencias, y se fortalece cuando los profesionales de la enseñanza se reconocen como agentes capaces de incidir en su entorno (Goodson, 2003; Sachs, 2000; Day, 2006, 2020). Sin embargo, rara vez se habilitan espacios para que los propios docentes narren cómo construyen ese compromiso. ¿Qué significa para ellos actuar con agencia? o ¿Qué estrategias despliegan para no quedar atrapados en la rutina?

Esta investigación nace de esas inquietudes y se ubica en un terreno fértil, pero poco explorado, la formación docente en un curso posgrado extracurricular. Allí, educadores en ejercicio se reencuentran con el espacio académico no como aprendices inexpertos, sino como profesionales con trayectorias, logros, tensiones y deseos de cambio. Comprender cómo estos docentes reflexionan sobre sus prácticas, cómo relatan sus acciones proactivas y cómo proyectan transformaciones posibles es el propósito de este trabajo.

En el plano teórico, retomamos las contribuciones de Bateman y Crant (1993) y Parker et al. (2020) para comprender la proactividad como conducta orientada al cambio constructivo, y Bandura (1989), Biesta y Tedder (2007), Biesta (2022) para entender la proactividad como manifestación de la agencia o la capacidad de actuar con intención en contextos concretos. Asimismo, los aportes recientes de la OCDE (2025) subrayan que fomentar la agencia profesional del docente es una de las claves para enfrentar los desafíos del siglo XXI, haciendo foco en su rol como diseñador de entornos de aprendizaje y constructor de sentido.

Pese a la riqueza documental sobre trayectorias profesionales (Goodson, 2003), son escasos los estudios que vinculan estas dimensiones con las narrativas de docentes en formación avanzada. Según Day (2006), persiste una falta de espacios para que los maestros relaten sus experiencias y gesten cambios educativos. Asimismo, la proactividad ha sido poco explorada bajo enfoques narrativos y métodos mixtos (Priestley et al., 2015, Priestley et al., 2021). Ante este vacío, la presente investigación analiza las narrativas docentes para comprender la proactividad como expresión de agencia, identificando sus sentidos y estrategias en la transformación de las prácticas educativas.

MARCO TEÓRICO

En las últimas décadas, el concepto de agencia docente ha cobrado relevancia en el campo de la investigación educativa como una noción que interpela directamente el lugar del profesorado en los procesos de enseñanza, aprendizaje y definición de políticas educativas. Lejos de concebir al docente como un simple ejecutor de prescripciones externas, la idea de agencia remite a su capacidad para actuar con intención, juicio profesional y compromiso transformador en contextos complejos y cambiantes (Goodson, 2003; Zeichner, 2019).

Desde una perspectiva situada, la agencia no se limita a la autonomía individual, sino que involucra el poder de influir, decidir y participar activamente en los múltiples niveles de la vida educativa: en el aula, en la escuela, en las comunidades profesionales y en el diseño de políticas públicas (Bandura, 2006). Esta capacidad se manifiesta en acciones como adaptar estrategias pedagógicas a las necesidades de los estudiantes, construir colaborativamente conocimiento profesional y asumir una voz activa en debates educativos (Code, 2020; Priestley et al., 2015).

El desarrollo de la agencia requiere condiciones estructurales e institucionales que la hagan posible, pero también una cultura organizacional que valore la participación docente, fomente el diálogo auténtico y sostenga espacios donde se reconozca la experiencia y el saber pedagógico del profesorado (Jang y Reeve, 2025). En este sentido, hablar de agencia docente implica una relación dialógica entre el individuo y el sistema educativo, en la que el profesional de la enseñanza no es subordinado, sino actor crítico y creativo (Yurén, 2013).

Una dimensión clave para comprender esta noción es su vinculación con el concepto de experticia docente colectiva, entendida no solo como la suma de habilidades individuales, sino como una capacidad compartida que se potencia a través de la colaboración entre pares. Esta perspectiva reconoce al profesorado como generador de conocimiento profesional, capaz de producir evidencias, reflexionar sobre la práctica e incidir en la mejora de la calidad educativa (Zeichner, 2019; Saidin et al., 2020).

Diversas estrategias han demostrado ser efectivas para fortalecer la agencia docente. Entre ellas se encuentran la investigación-acción, los estudios de clase, las comunidades profesionales de aprendizaje y los modelos de formación entre pares. Estas prácticas, cuando están bien diseñadas y responden a intereses genuinos del profesorado, promueven aprendizajes profundos, fortalecen el juicio profesional y abren posibilidades para intervenir críticamente en la cultura escolar (Day, 2006).

Por otra parte, el reconocimiento de la agencia docente se revela especialmente significativo en contextos donde las desigualdades educativas son persistentes. La posibilidad de que los docentes definan sus propias líneas de mejora, construya conocimiento situado y participen activamente en el diseño de propuestas inclusivas ha mostrado efectos positivos en términos de equidad y justicia educativa (Yurén, 2013; Jenkins, 2019). En este marco, la agencia no es solo un derecho profesional, sino también una herramienta para democratizar la educación y atender a las múltiples dimensiones del aprendizaje: la académica, la emocional, la social y la ciudadana.

Asimismo, Rigo (2024b), retomando los aportes de Bandura (2006), plantea que una manifestación específica de la agencia docente es la proactividad, entendida como la capacidad de anticiparse a los desafíos, generar propuestas propias y mantener acciones orientadas a la mejora. Desde esta perspectiva, ser proactivo no implica actuar de manera aislada, sino movilizar recursos personales y colectivos para transformar la realidad educativa. Es decir, la

proactividad es una forma potente de agencia: una agencia orientada al cambio, que no sólo responde, sino que también propone, lidera e innova. Ambas están atravesadas por la intencionalidad, pero la proactividad acentúa la iniciativa personal y colectiva hacia el futuro.

En concreto, la agencia proactiva docente se manifiesta cuando los docentes inician transformaciones curriculares por iniciativa propia, sin que medie una directiva externa o una imposición institucional (Jenkins, 2019). Esta forma de agencia se basa en una motivación personal orientada a la mejora de los aprendizajes, en la actualización del currículo o en la respuesta a necesidades específicas del contexto escolar. Según Jenkins (2019), este tipo de agencia implica el despliegue de las capacidades centrales identificadas por Bandura (2001): la intencionalidad, la previsión, la autorregulación y la autorreflexión. En la práctica, se traduce en propuestas pedagógicas innovadoras, diseñadas desde el conocimiento situado del aula, y suele estar sostenida por relaciones de confianza con colegas y directivos, así como por condiciones institucionales que brindan tiempo, recursos y autonomía profesional. No obstante, su sostenibilidad en el tiempo puede verse afectada por factores como la intensificación del trabajo docente, las reformas impuestas desde arriba y la falta de reconocimiento institucional, lo cual puede limitar las oportunidades para planificar e implementar cambios genuinamente impulsados desde la experiencia docente.

Sobre las capacidades centrales que se despliegan en actos proactivos, la intencionalidad es la capacidad de actuar con un propósito deliberado, orientando las acciones hacia objetivos deseados. La previsión implica la anticipación de consecuencias futuras y la formulación de metas para guiar la conducta presente. La autorregulación se refiere a la habilidad de ajustar y mantener las propias acciones en función de esas metas, gestionando obstáculos y cambios contextuales. Y, por su parte, la autorreflexión es la capacidad de evaluar críticamente las propias decisiones, acciones y resultados, lo cual permite aprender de la experiencia y orientar futuras intervenciones (Bandura, 2001; Rigo et al., 2021).

Las cuatro capacidades ancladas en la propuesta de Jenkins (2019) denominada Triadic Reciprocal Framework Core Agency Concepts (TRFCAC), combina el Modelo de Causación Triádica de Bandura (1999) y Modelo de Conceptos Fundamentales de la Agencia de Bandura (2001), se ven potenciadas o condicionadas por la interacción dinámica entre tres tipos de factores: personales, conductuales y ambientales. Entre los factores que las potencian se destacan una alta autoeficacia, la motivación personal, el conocimiento de los procedimientos institucionales, el compromiso con el aprendizaje profesional y el apoyo recibido por parte de colegas y directivos. Por el contrario, estas capacidades pueden verse condicionadas por factores como la sobrecarga laboral, la falta de tiempo y recursos, relaciones conflictivas con la administración, ambientes escolares hostiles o jerárquicos, y la imposición de cambios curriculares sin participación docente. En estos contextos, se debilita la posibilidad de actuar con intención, prever consecuencias, sostener acciones planificadas y revisar críticamente la práctica. Así, el modelo TRFCAC muestra que la agencia docente no es un rasgo fijo, sino una capacidad situada que depende de la reciprocidad entre la persona, su comportamiento y el entorno en el que se desempeña (Jenkins, 2019).

No obstante, se necesitan más estudios con el propósito de profundizar sobre las acciones proactivas que llevan a cabo los docentes, reconocer los significados que les atribuyen, las estrategias que emplean y las consecuencias que estas tienen en la transformación de las prácticas educativas.

METODOLOGÍA

El estudio, de carácter descriptivo e interpretativo, con un diseño mixto y concurrente, busca obtener una visión más comprensiva sobre las acciones proactivas, como manifestación de la agencia, que llevan a cabo los docentes, reconocer los significados que les atribuyen, las estrategias que emplean y las consecuencias que estas tienen en la transformación de las prácticas educativas (Hernández Sampieri et al., 2014).

Participantes

Se trabajó con un grupo de 15 docentes vinculados al nivel superior de educación, en diversas universidades e institutos de formación docente de Argentina, que se matricularon a un curso de posgrado dictado en modalidad virtual en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Se usó un muestreo no probabilístico, por conveniencia. La mayoría fueron mujeres, excepto dos de género masculino. Con un promedio de edad de 45.3 años ($SD=3.6$). Todos los participantes dieron su consentimiento informado.

Instrumento

Se utilizaron dos técnicas de recolección de datos. Un cuestionario para conocer la percepción de los docentes sobre su propio accionar proactivo en escenarios educativos. El mismo fue adaptado de la versión diseñada por Bateman y Crant (1993) y validado por juicio de expertos ($n=4$), obteniéndose un alto nivel de acuerdo, con valores del coeficiente V de Aiken entre 0.8 y 1, lo que evidencia la representatividad del contenido evaluado (Escurrea, 1988). Y, a la vez, se usó la narrativa que constituye una estrategia metodológica pertinente para indagar en experiencias profesionales, ya que permite acceder a significados, interpretaciones y decisiones que los docentes toman en sus prácticas educativas (Clandinin y Connelly, 2000; Bolívar, 2014). En concreto, los participantes escribieron una narrativa que solicitaba elaborar un texto autobiográfico breve en el que describieran experiencias significativas de transformación de situaciones de aprendizaje, generación de cambios en la práctica pedagógica y respuesta a desafíos en el aula. La guía incluía indicaciones para relatar estrategias de innovación, acciones de desarrollo profesional y aprovechamiento de oportunidades de acción y transformación del entorno educativo, con el fin de explorar su trayectoria docente desde una perspectiva reflexiva.

Análisis de datos

Los datos cuantitativos fueron analizados determinando los valores (niveles de acuerdo en cada ítem de proactividad) correspondientes a cada cuartil (Pérez, 2012) con el programa SPSS V19. Mientras que, las narraciones fueron interpretadas para la elaboración de categorías con el método de comparación constante (Vasilachis, 2006).

RESULTADOS

El resultado del cuestionario nos permite apreciar la tendencia general del grupo estudiado respecto a comportamientos proactivos. El análisis de los ítems, presentados en la tabla 1 muestra una clara tendencia, agrupados según el percentil 75, considerando que valores

bajos reflejan mayor acuerdo con las afirmaciones, permite observar zonas de mayor y menor consistencia en las percepciones hacia la proactividad. En el grupo de ítems cuyo percentil 75 es igual a 1 (Totalmente de acuerdo), se evidencia un alto consenso en torno a la proactividad expresado en busca de mejoras educativas y la materialización de las misma. Estos ítems reflejan aspectos internos de los docentes orientados a la mejora continua y la iniciativa, con escasa variabilidad entre respuestas.

En cambio, los ítems cuyo percentil 75 alcanza valores de 4 o más, muestran mayor dispersión y niveles más bajos de acuerdo, lo cual sugiere que no todos los participantes se sienten igualmente identificados con aspectos más desafiantes, como confrontar normas establecidas, transformar problemas en oportunidades o asumir un rol protagonista en la innovación.

Un tercer grupo de ítems con percentil 75 en valores intermedios (2 o 3/5) revela una percepción de proactividad más matizada, pero posiblemente condicionado por el contexto o la percepción de apoyo. Esta lectura permite identificar áreas donde la agencia aparece con más fuerza, y otras en las que se expresa de modo más reservado, abriendo caminos para el diseño de estrategias formativas que fortalezcan tanto la iniciativa como la capacidad transformadora en entornos educativos.

Tabla 1. Valores de nivel de acuerdo por ítem de proactividad correspondientes a cada cuartil

Ítems	Cuartiles		
	25	50	75
1. Estoy constantemente buscando nuevas formas de mejorar.	1	1	1
2. Me siento impulsado/a a marcar la diferencia en mi comunidad educativa.	1	2	3
3. Tiendo a dejar que otros tomen la iniciativa para comenzar nuevos proyectos (R).	2	4	5
4. Dondequiera que he estado, he sido una fuerza poderosa para el cambio constructivo.	2	2	3
5. Disfruto enfrentar y superar obstáculos para mis ideas.	1	1	3
6. Nada es más emocionante que ver mis ideas convertirse en realidad.	1	1	1
7. Si veo algo que no me gusta, lo arreglo.	1	1	2
8. No importa cuáles sean las probabilidades, si creo en algo, lo haré realidad.	1	2	3
9. Me encanta defender mis ideas, incluso ante la oposición de otros.	1	2	3
10. Me destaco en la identificación de oportunidades.	1	2	3
11. Siempre estoy buscando mejores formas de hacer las cosas.	1	1	1
12. Si creo en una idea, ningún obstáculo me impedirá hacerla realidad.	2	2	3
13. Me encanta desafiar el statu quo.	2	3	4
14. Cuando tengo un problema, lo enfrento directamente.	1	1	2
15. Soy muy bueno en convertir problemas en oportunidades.	1	2	4
16. Puedo identificar una buena oportunidad mucho antes que los demás.	2	2	3
17. Si veo a alguien en problemas, ayudo en todo lo que puedo.	1	1	2

Los resultados cuantitativos se complementan con la interpretación de las narrativas desde la Teoría de la Reciprocidad Triádica. Un grupo de docentes que se auto perciben

proactivos narran experiencias que dan cuenta de una amplia variedad de comportamientos iniciados para transformar sus prácticas y entornos educativos.

Los resultados cualitativos se organizan en 3 grandes categorías, a saber: 1. Iniciativa, reflexión y formación: agentes mediadores en la docencia proactiva; 2. Junto a otros: eficacia y agencia colectiva; y, 3. Estrategias proactivas frente a los desafíos del contexto: anticipación, creatividad y compromiso situado.

Iniciativa, reflexión y formación: agentes mediadores en la docencia proactiva

La práctica docente proactiva implica mucho más que intervenir ante problemas; supone anticiparse, actuar con conciencia crítica, y generar transformaciones pedagógicas que respondan a los desafíos contemporáneos de la educación. En este marco, la iniciativa personal, la reflexión sistemática y la formación continua se revelan como tres mediadores clave en el desarrollo de prácticas educativas con agencia transformadora.

La iniciativa docente no surge de forma espontánea, sino que se nutre de la experiencia situada y de la formación profesional permanente. Como señalan Moreira y Vera (2024), las competencias proactivas en educación comprenden la capacidad de anticipar situaciones, tomar decisiones autónomas y actuar con responsabilidad en la mejora del aprendizaje. Las narrativas analizadas dan cuenta de cómo, frente a contextos desafiantes —como el ingreso a la universidad, la desconexión emocional pospandemia o la gestión de casos reales en carreras profesionales— muchos docentes activaron propuestas pedagógicas no tradicionales para acompañar a sus estudiantes en tránsitos difíciles, revelando un fuerte compromiso con la educación. La siguiente inicia se presenta como una estrategia proactiva frente a la desvinculación, el desinterés y la angustia que producen los primeros exámenes finales.

“Propusimos un taller de verano para preparar el examen final. Durante un mes y con dos encuentros semanales fuimos proponiendo una serie de evaluaciones guiadas y actividades prácticas unidad por unidad, concluyendo con dos evaluaciones integradoras una oral y otra escrita [...] La propuesta significó romper con un preconcepto establecido en nuestra Facultad: nuestros estudiantes saben preparar un examen final y si reprueban se debe solo a la falta de estudio” (N1).
 “El desinterés era evidente: clases poco participativas, escasa asistencia y trabajos entregados sin profundidad. La situación me llevó a cuestionarme: ¿realmente estaban aprendiendo? ¿Qué sentido tenía el enfoque tradicional que estaba utilizando? Tomé la decisión de transformar completamente la estructura del curso. Organicé la materia bajo un enfoque de aprendizaje basado en proyectos (ABP)” (N2).

Estas iniciativas, lejos de responder a lógicas institucionales formales, implicaron desnaturalizar ciertas prácticas arraigadas (como la idea de que el fracaso académico es solo resultado de la falta de estudio) y ofrecer alternativas pedagógicas fundadas en la comprensión situada de las trayectorias estudiantiles. Tal como se expresa en la reflexión de dos docentes:

“En primer lugar, fue pensada como una respuesta a una problemática bien conocida [...]. En segundo lugar, se trató de una respuesta no-tradicional, extraña al currículum formal de la carrera de abogacía” (N3).
 “He desarrollado, además, una práctica sistemática de autorreflexión. Escribo bitácoras docentes donde analizo qué funcionó en clase, qué no, qué emociones

surgieron y cómo podría mejorar. Esta autoconciencia me ha permitido detectar sesgos, resignificar errores y tomar decisiones más alineadas con mis principios pedagógicos. Los cambios más importantes en mi práctica han surgido de esa mirada crítica” (N4).

Este tipo de iniciativas no podrían sostenerse sin un trabajo reflexivo profundo. En efecto, como sostienen Muñoz y Garay (2015), la investigación educativa puede ser una vía potente para la transformación de la práctica cuando es asumida como parte del desarrollo profesional. Las narrativas muestran que los docentes proactivos no solo actúan, sino que piensan sobre su acción, analizan los efectos de sus decisiones pedagógicas, documentan sus procesos y aprenden de ellos. La reflexión aparece aquí como un mediador que convierte las experiencias en conocimiento y permite reorientar las prácticas desde una perspectiva crítica. Al respecto una docente relata:

“Empecé a registrar mis prácticas en un cuaderno, no solo para guardar evidencia, sino para revisar, cuestionar, mejorar. Ese ejercicio de reflexión me permitió comprender que cada decisión pedagógica puede convertirse en una oportunidad de transformación. Ser una docente proactiva, para mí, no es tener todas las respuestas, sino estar disponible para repensarlas. Es sostener una actitud de búsqueda, de escucha, de apertura. A lo largo del tiempo, mi capacidad de agencia fue creciendo con cada experiencia, con cada error, con cada conversación compartida. Los obstáculos —como la falta de recursos, las resistencias o el cansancio— fueron, muchas veces, el motor para idear nuevas estrategias” (N5).

En tercer lugar, la formación continua —formal e informal— potencia la agencia docente (Rigo, 2024a). Muchos de los relatos dan cuenta de cómo la participación en redes académicas, congresos, seminarios y capacitaciones específicas permite ampliar el repertorio pedagógico, confrontar supuestos, generar nuevas ideas y encontrar respaldo para sostener propuestas innovadoras. Así lo expresa una docente:

“En relación con la posibilidad de identificar situaciones problemáticas y proponer estrategias superadoras, si bien mucho tiene que ver el tiempo vivido en ejercicio de la docencia, creo que la formación docente y las experiencias compartidas en congresos, jornadas, etc. fueron muy relevantes y nos ayudaron -como equipo- a transitar de la queja que culpabiliza a otros a la acción responsable de la que podemos ser protagonistas (de hecho, la idea del primer taller fue tomada de una iniciativa de docentes de lengua inglesa de la UNLP presentada en el congreso de prácticas docentes de esa universidad en 2024). Sin el auxilio de esas herramientas, me parece que la proactividad queda limitada a iniciativas que se parecen más a destellos aislados, pero que no tienen un sustento reflexivo que permita valorarlas críticamente y aprovecharlas al máximo” (N6).

La literatura especializada enfatiza esta idea. Carrero y Nieto (2014) sostiene que la proactividad docente en el ámbito universitario se expresa en la articulación entre la formación disciplinar y pedagógica, la participación en redes, la investigación y la toma de decisiones pedagógicas autónomas. A su vez, autores como Koay (2023) y Quijada (2018) destacan que el docente proactivo es un agente de cambio que se forma a sí mismo, que asume su trayectoria

profesional como un proyecto reflexivo y transformador, guiado por el deseo de mejorar sus prácticas y el contexto educativo en el que actúa.

La iniciativa, la reflexión y la formación, entonces, no deben entenderse como atributos individuales desvinculados del contexto. Muy por el contrario, las condiciones institucionales, la cultura profesional compartida, las redes colaborativas y las políticas de formación continua son elementos que facilitan —o dificultan— la emergencia de prácticas proactivas sostenidas (Jang y Reeve, 2025). En palabras de Bandura (2001), la agencia docente es tanto personal como colectiva, y su efectividad depende también del contexto que la habilita. Tal como expresan los docentes en sus testimonios: “el contexto desafiante anima la iniciativa, la exige”, pero “con otros es mejor”; es decir, cuando hay respaldo institucional y trabajo colaborativo, la agencia se potencia.

En conclusión, las prácticas docentes proactivas no solo permiten afrontar los desafíos del presente educativo, sino que constituyen un camino hacia la transformación de la enseñanza. Para ello, resulta imprescindible reconocer el papel central de la iniciativa personal, la reflexión pedagógica y la formación continua como mediadores de una docencia con agencia, compromiso y capacidad transformadora. Asimismo, las cuatro capacidades de agencia —autorreflexión, intencionalidad, autorreactividad y previsión— se entrelazan con tres mediadores clave del desarrollo profesional: la iniciativa, la reflexión y la formación continua, configurando una práctica docente proactiva y transformadora. En las narrativas analizadas, la autorreflexión permite problematizar las propias prácticas y resignificar el rol docente, mientras que la intencionalidad se expresa en decisiones pedagógicas planificadas, como el diseño de talleres o la incorporación de nuevas metodologías. Estas acciones no surgen de manera aislada, sino que se sostienen en una formación continua —formal e informal— que amplía el repertorio didáctico y fortalece la agencia personal. A su vez, la autorreactividad posibilita adaptar las propuestas según las necesidades emergentes, en tanto que la previsión impulsa estrategias anticipatorias frente a desafíos contextuales. Esta agencia no es solo individual, sino también colectiva, alimentada por la colaboración entre colegas, estudiantes e instituciones, en una lógica de eficacia compartida que potencia la innovación pedagógica.

Junto a otros: eficacia y agencia colectiva

En las prácticas docentes transformadoras, el trabajo con otros no es una opción accesorio, sino una condición estructural para la sostenibilidad de las propuestas pedagógicas innovadoras. Lejos de concebirse como una acción individual, la proactividad se despliega y amplifica cuando se ejerce en comunidad. Así, las nociones de eficacia colectiva (Bandura, 2001) y agencia colectiva (Abedini et al., 2018; Emirbayer y Mische, 1998) permiten dar cuenta de una dimensión clave del compromiso docente contemporáneo: la convicción compartida de que, juntos, es posible transformar los entornos educativos.

La eficacia colectiva, en términos de Bandura (2001), alude a la creencia conjunta de un grupo respecto de su capacidad para alcanzar metas comunes a través de la colaboración. No se trata solo de trabajar con otros, sino de confiar en la potencia del hacer con otros como forma de afrontar desafíos, asumir riesgos pedagógicos y sostener cambios. Las experiencias narradas por docentes en ejercicio evidencian cómo esa confianza compartida es el motor que impulsa muchas de sus iniciativas. Así lo expresa los participantes:

“Los obstáculos —como la resistencia al cambio o la falta de recursos— se han convertido en motores para innovar. Considero que mi capacidad de agencia ha evolucionado desde una perspectiva individual (“¿cómo puedo mejorar yo?”) hacia

una colectiva ("¿cómo podemos mejorar juntos?"). Esta narrativa no es un punto final, sino parte de un proceso recursivo donde cada desafío es una invitación a reinventarse" (N7).

"En mis clases, los estudiantes no son solo receptores, sino cocreadores del conocimiento. Desde la elección de temas para proyectos, hasta el diseño de instrumentos de evaluación, los involucro como sujetos activos. He aprendido que cuando se sienten parte, se comprometen más, y que la participación real construye aprendizaje con sentido" (N8).

"Es interesante como mi práctica va evolucionando de acuerdo a mis experiencias y formaciones, pienso que a medida que enriquece mi práctica me va posibilitando generar nuevas formas de aprender, aprovechar otros espacios con fines pedagógicos, trabajar de manera colaborativa haciendo consciente la relevancia que tiene el aporte de cada profesional a la hora de planificar con un propósito tanto individual como institucional" (N9).

Pero más allá de la cooperación funcional, muchas de estas prácticas revelan una agencia colectiva, entendida como la capacidad conjunta de actuar intencionalmente sobre el mundo educativo para transformarlo. Como sostienen Emirbayer y Mische (1998), la agencia colectiva no se limita a la suma de voluntades individuales, sino que implica una orientación compartida hacia fines comunes, sostenida en redes de significado, confianza y acción colaborativa. En este sentido, las docentes que reconfiguran sus materias a partir del diálogo con estudiantes o implementan proyectos interinstitucionales, no solo ejercen su agencia personal, sino que la inscriben en prácticas colectivas de transformación que, además, están sostenidas por decisiones institucionales que andamian su desarrollo. Ejemplos claros se vislumbran en los siguientes relatos:

"Tomé la decisión de transformar completamente la estructura del curso. Organicé la materia bajo un enfoque de aprendizaje basado en proyectos (ABP), donde los estudiantes debían diseñar y presentar una propuesta pedagógica aplicable a contextos reales. Establecimos mesas de trabajo, sesiones colaborativas, y promoví el uso de herramientas digitales para la co-creación de materiales. Este cambio no solo incrementó la participación, sino que generó una apropiación real de los contenidos" (N10).

"En una ocasión, propusimos junto a unas compañeras, un trabajo conjunto entre dos asignaturas del profesorado: Práctica docente y ciencias sociales y su didáctica. [...] Esta experiencia me confirmó que modificar el entorno educativo es posible cuando se trabaja con propósito, creatividad y compromiso institucional" (N11).

"Al momento de la protocolización del taller también fue aprobado sin objeciones por la gestión (por eso mis comentarios iniciales acerca de que hay un gran margen de posibilidades de acción en la universidad, solo se trata de proponer, reflexionar e implementar)" (N12).

Estas experiencias muestran que la agencia colectiva se alimenta de tres dimensiones fundamentales: la coordinación horizontal entre pares docentes, que permite pensar y hacer con otros; la apertura a los estudiantes como sujetos activos, con capacidad para proponer, transformar y apropiarse del aprendizaje; y, el reconocimiento institucional, que habilita márgenes de autonomía y legitimidad para innovar.

En las narrativas también se reconoce que la construcción de agencia colectiva no es automática ni exenta de tensiones. Como lo expresan varios docentes, algunos colegas desconfían de las

innovaciones o consideran ciertas iniciativas como ‘excesos’. No obstante, allí donde hay redes colaborativas y un *ethos* compartido de transformación, las resistencias pueden ser negociadas, resignificadas o superadas.

“En cuanto a nuestros colegas, las respuestas fueron dispares. Los profesores de los otros cursos de primer año se sumaron a la iniciativa y propusieron sus propios talleres. Otros –la mayoría– sin oponerse abiertamente, reprobaron la iniciativa por considerarla ajena a la ‘función’ de la universidad y argumentaron que se trataba de un ‘exceso’ de las obligaciones que le caben a un docente universitario” (N13).

Desde este marco, puede afirmarse que el trabajo colaborativo no solo mejora la enseñanza, sino que es en sí mismo una forma de formación docente situada, ética y comprometida. La creación de comunidades de práctica, la participación en redes académicas, la reflexión conjunta sobre la acción y la implicación afectiva con los otros constituyen formas de agencia colectiva que transforman tanto los modos de enseñar como los modos de ser docente.

En definitiva, promover una docencia proactiva basada en la agencia colectiva y la eficacia compartida implica asumir que los cambios educativos profundos no son posibles en soledad. Son los vínculos, la cooperación situada y el compromiso conjunto los que permiten construir una pedagogía anclada en lo común, sostenida en la acción compartida y orientada a generar condiciones más justas y significativas para enseñar y aprender.

Estrategias proactivas frente a los desafíos del contexto: anticipación, creatividad y compromiso situado

En los contextos educativos actuales, marcados por tensiones estructurales, demandas cambiantes y heterogeneidad creciente, los docentes enfrentan múltiples desafíos que exigen respuestas pedagógicas intencionadas y contextualizadas. Las narrativas docentes analizadas muestran que, ante estas problemáticas, emergen estrategias proactivas que no solo buscan resolver situaciones inmediatas, sino también anticiparse, innovar y transformar prácticas tradicionales.

Las estrategias proactivas pueden definirse, siguiendo a Bateman y Crant (1993), como un conjunto de comportamientos anticipatorios, orientados a cambiar activamente las condiciones existentes en lugar de simplemente adaptarse a ellas. En el ámbito educativo, estas estrategias suponen la capacidad de leer el contexto, identificar problemas latentes, imaginar soluciones y actuar de manera responsable y creativa. Según Báez (2022), las competencias proactivas implican habilidades y actitudes para tomar la iniciativa, planificar acciones, establecer metas y evaluar resultados en clave transformadora.

En las experiencias docentes analizadas, las estrategias proactivas surgen como respuestas pedagógicas no tradicionales, muchas veces extracurriculares, que buscan revertir situaciones desfavorables, facilitar aprendizajes significativos y habilitar nuevas formas de vinculación. Un caso ejemplar es la estrategia formulada por esta docente:

“El taller ha sido planificado como un espacio para introducir y familiarizar a los estudiantes con ciertas prácticas que tienen que ver con la gestión de las actividades del Consultorio Jurídico Gratuito. Trabajan las comisiones de estudiantes que han cursado el año anterior con los estudiantes que iniciarán la cursada en el mes de marzo. La propuesta surgió como respuesta al problema que supone la gestión casos judicializados en los meses que están fuera del calendario académico

(diciembre y febrero), pero en los que hay actividad judicial. La otra dificultad se planteaba en la transición ordenada de causas y consultantes de quienes terminaban su año de cursada (“los expertos”) y quienes inician (“los aprendices”) que con casi ninguna competencia práctica profesional deben continuar con el trámite y gestión de causas judiciales, contactarse con clientes que no los conocen, etc.” (N14).

Las estrategias, muchas veces, no surgen de un programa oficial, sino como una respuesta situada a la problemática situada. Asimismo, otra docente relata cómo la decisión de implementar estrategias proactivas está mediada por desafíos externo:

“Un caso vivenciado durante mi trayectoria en la escuela pública, fue cuando en una reunión la directora manifestó que: al yo no ser oriunda de la provincia de Santa Cruz no podía confeccionar un Proyecto Institucional sobre cultura regional, a lo que de manera automática respondí que, si podía, que todos debemos tener la posibilidad de seguir aprendiendo y que nadie nace con los saber incorporados. En las semanas siguientes el equipo directivo me otorgo el desafío de realizarlo conjuntamente con dos colegas, lo cual llevó días y noches de investigación, lectura y aprendizajes a través de cursos con experiencias directas con diferentes aborígenes locales. La propuesta pedagógica resultó acorde a lo solicitado y diferente a los habitual lo que provocó cambios constructivos en cada uno de los ciclos del jardín” (N15).

Estas decisiones, lejos de ser impulsos aislados, se inscriben en lo que Quijada (2018) define como *conducta proactiva*: el diseño de acciones que permiten a los docentes superar obstáculos institucionales y recuperar el sentido formativo de la enseñanza. Otra dimensión significativa es la capacidad para crear condiciones pedagógicas sensibles al contexto socioemocional. Estrategias que no solo resuelven problemas inmediatos, sino que configuran entornos de aprendizaje más inclusivos, empáticos y resilientes. Así lo narran:

“Propuse a la coordinación de carrera la incorporación de “micro espacios de autocuidado docente-estudiantil” dentro de las clases. Creamos pausas activas, círculos breves de diálogo al inicio de la sesión, y estrategias de gestión emocional aplicadas al aula. Aunque eran solo diez minutos por clase, el impacto fue notorio: los estudiantes comenzaron a expresarse, a compartir, y a recuperar su sentido de pertenencia” (N16).

Cada estrategia proactiva en palabras de Carrero y Nieto (2014) incluyen la actualización permanente, el diseño de nuevas metodologías, la integración de tecnologías digitales y la búsqueda de respuestas pedagógicas a realidades complejas. La innovación metodológica se convierte así en una forma concreta de agencia profesional.

En varios relatos también se observa que las estrategias proactivas se fundamentan en un diagnóstico sensible del contexto: conocer las trayectorias estudiantiles, reconocer sus condiciones de vida, identificar obstáculos estructurales (económicos, institucionales, afectivos), y diseñar propuestas pedagógicas que operen como andamiajes para el aprendizaje. Esto se refleja en iniciativas que aparecen en las narraciones ligadas a las tutorías entre pares, el uso de simulacros de evaluación, los cuestionarios para detectar percepciones estudiantiles sobre convivencia, y los juegos cooperativos para trabajar la emocionalidad y los vínculos.

A diferencia de las prácticas reactivas o de mera contención, las estrategias proactivas expresan una disposición pedagógica de anticipación reflexiva. En palabras de Moreira y Vera

(2024), los docentes proactivos transforman su rol, promoviendo la autonomía y responsabilidad del estudiante en su proceso de aprendizaje, a partir de la apertura a nuevas metodologías que responden a las condiciones cambiantes del entorno.

En concreto, las estrategias proactivas que los docentes diseñan y aplican no son recetas ni intervenciones estandarizadas. Son respuestas sensibles, críticas e intencionadas que se construyen en la intersección entre conocimiento pedagógico, lectura contextual y compromiso ético. Constituyen, por tanto, una forma situada de agencia docente que combina creatividad, capacidad diagnóstica y voluntad transformadora.

En síntesis, en las narrativas analizadas, los docentes manifiestan un enfoque proactivo que desafía las prácticas educativas convencionales, orientado a promover aprendizajes significativos y adaptarse a las realidades sociales y contextuales de sus estudiantes. Este enfoque se sostiene en iniciativas personales y procesos de reflexión crítica. A su vez, la agencia docente se potencia en el trabajo con otros, donde la eficacia colectiva y el trabajo en red aparecen como condiciones clave para el ejercicio de la agencia. Finalmente, los relatos dan cuenta de múltiples estrategias proactivas pensadas para construir experiencias educativas más inclusivas, contextualizadas y transformadoras. En suma, se evidencia una búsqueda constante por revisar la propia práctica, innovar y sostener procesos de formación continua, como parte de una ética profesional comprometida con el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio muestran que la proactividad docente se configura como una forma específica de agencia profesional (Bandura, 2001; Priestley et al., 2015), caracterizada por la anticipación de desafíos, la generación de propuestas propias y el sostenimiento de acciones orientadas a la mejora (Jenkins, 2019; Rigo, 2024b). Las narrativas evidencian que esta proactividad se sostiene en la interacción de tres mediadores: la iniciativa personal, la reflexión sistemática y la formación continua (Carrero y Nieto, 2014; Koay, 2023; Quijada, 2018), los cuales permiten responder de manera situada a problemáticas emergentes y transformar las prácticas pedagógicas.

Los resultados obtenidos a través del análisis mixto de narrativas y percepciones de docentes en formación posgrado revelan dimensiones significativas que ameritan una reflexión profunda sobre la agencia proactiva en el contexto del desarrollo profesional contemporáneo. A continuación, se discuten.

En primer lugar, los datos cuantitativos evidencian una clara tendencia hacia comportamientos proactivos en el grupo estudiado, particularmente en aquellos aspectos vinculados a la búsqueda constante de mejoras educativas y la materialización de ideas innovadoras. Sin embargo, resulta significativo que los ítems relacionados con desafiar normas establecidas y asumir roles protagónicos en la transformación institucional presenten mayor dispersión en las respuestas. Esta diferenciación sugiere que la proactividad no se presenta de manera uniforme, y que las disposiciones individuales interactúan con factores contextuales como el liderazgo escolar, las oportunidades de colaboración y el reconocimiento profesional (Carpenter, 2015; Goddard et al., 2015). Esto indica que, aunque la proactividad puede iniciarse desde el plano individual, su consolidación como práctica transformadora exige un entramado colectivo y organizacional que la respalde.

Las narrativas complementan y profundizan esta comprensión al mostrar cómo la proactividad docente no emerge de forma espontánea, sino que se construye en la intersección

entre la experiencia profesional, la formación continua y la reflexión crítica sobre la práctica. Esto coincide con los postulados de Day (2006) sobre la necesidad de crear oportunidades para que los maestros narren y re-narren sus experiencias como forma de gestar cambios educativos significativos.

En segundo lugar, un hallazgo central de esta investigación es la identificación de tres mediadores clave que facilitan el desarrollo de prácticas docentes proactivas: la iniciativa personal, la reflexión sistemática y la formación continua. Estos mediadores no se presentan de forma aislada, sino que se articulan dinámicamente, potenciándose mutuamente en contextos que favorecen la agencia profesional.

La iniciativa personal, tal como emerge en las narrativas, se caracteriza por su capacidad de desnaturalizar prácticas arraigadas y ofrecer alternativas pedagógicas fundadas en la comprensión situada de las trayectorias estudiantiles. Esto resuena con los planteamientos de Moreira y Vera (2024) sobre las competencias proactivas en educación, que incluyen la anticipación de situaciones y la toma de decisiones autónomas orientadas a la mejora del aprendizaje.

La reflexión sistemática aparece como un elemento diferenciador entre docentes que actúan de manera reactiva y aquellos que desarrollan una agencia transformadora. La evidencia empírica sobre proactividad profesional (Bateman y Crant, 1993) y reflexión docente (Arriagada et al., 2021; Vähäsantanen, 2015) respalda que la autorreflexión es clave para convertir experiencias en conocimiento profesional y sostener decisiones proactivas en el tiempo. En las narrativas, esta dimensión se expresa en la problematización de la propia práctica, la reconfiguración curricular y la incorporación de metodologías participativas, acciones que responden a la noción de agencia proyectiva (Priestley et al., 2015), orientada a imaginar y construir futuros alternativos para la enseñanza.

Las prácticas de documentación, autoanálisis y revisión crítica de las decisiones pedagógicas que emergen en los relatos coinciden con los enfoques de investigación-acción propuestos por Muñoz y Garay (2015) como vías potentes para la transformación de la práctica educativa.

La formación continua, tanto formal como informal, se revela como un catalizador fundamental de la agencia proactiva. Los testimonios que refieren a la participación en redes académicas, congresos y capacitaciones específicas como fuentes de inspiración y respaldo para innovaciones pedagógicas, confirman los planteamientos de Carrero y Nieto (2014) sobre la articulación necesaria entre formación disciplinar, pedagógica e investigativa en el desarrollo de competencias proactivas.

En tercer lugar, otro de los aportes más relevantes de esta investigación es la evidencia empírica sobre cómo la proactividad docente se potencia significativamente a través del trabajo colaborativo y la construcción de eficacia colectiva. El análisis también confirma que la agencia docente, para consolidarse, requiere condiciones estructurales e institucionales que habiliten el ejercicio profesional autónomo y creativo (Day, 2006; Sachs, 2000). En este sentido, la literatura sobre eficacia colectiva (Bandura, 2001; Goddard et al., 2000, 2004) y agencia colectiva (Emirbayer y Mische, 1998; Abedini et al., 2018) coincide en señalar que la creencia compartida en la capacidad del grupo para alcanzar objetivos comunes potencia la persistencia, la resiliencia y el impacto de las innovaciones.

Los relatos analizados muestran que las iniciativas más sostenidas y transformadoras emergen cuando los docentes logran articular sus capacidades individuales con proyectos compartidos, involucrando estudiantes, colegas e instituciones en procesos de co-creación

pedagógica. Así, las experiencias narradas que contaron con respaldo institucional y colaboración entre pares muestran mayor sostenibilidad, en línea con estudios que asocian la eficacia colectiva con mejores resultados educativos y mayor compromiso docente (Eells, 2011; Sánchez-Rosas et al., 2022, 2023).

Esta dimensión colectiva de la agencia proactiva, escasamente documentada en investigaciones previas, se alinea con los planteamientos de Emirbayer y Mische (1998) sobre la agencia como capacidad conjunta de actuar intencionalmente sobre el mundo para transformarlo. Los casos presentados donde docentes reconfiguran materias a partir del diálogo con estudiantes o implementan proyectos interinstitucionales, evidencian una agencia que trasciende lo individual para inscribirse en prácticas colectivas de transformación.

La tensión identificada entre colegas que apoyan las innovaciones y aquellos que las consideran "excesos" de la función docente, refleja las resistencias estructurales que enfrentan los educadores proactivos. Sin embargo, los relatos también muestran que donde existen redes colaborativas y un ethos compartido de transformación, estas resistencias pueden ser negociadas y superadas, lo cual confirma la importancia de las condiciones institucionales en el desarrollo de la agencia profesional.

En cuarto lugar, el análisis de las estrategias proactivas identificadas en las narrativas revela una dimensión fundamental de la agencia docente contemporánea: la capacidad de diseñar respuestas pedagógicas no tradicionales, contextualizadas y anticipatorias. Estas estrategias, que incluyen desde talleres de preparación para exámenes hasta espacios de autocuidado docente-estudiantil, se caracterizan por su sensibilidad al contexto socioemocional y su orientación hacia la construcción de entornos de aprendizaje más inclusivos y significativos.

La naturaleza situada de estas estrategias, que emergen como respuestas a problemáticas específicas más que como aplicaciones de recetas pedagógicas estandarizadas, confirma los planteamientos de Quijada (2018) sobre la conducta proactiva como forma de superar obstáculos institucionales y recuperar el sentido formativo de la enseñanza.

Resulta particularmente significativo que muchas de estas estrategias se despliegan en espacios extracurriculares o en márgenes de autonomía que los propios docentes han creado o negociado. Esto sugiere que la proactividad docente requiere, pero también genera, espacios de libertad pedagógica que trascienden las prescripciones curriculares formales.

Por último, los hallazgos de esta investigación tienen implicaciones importantes para el diseño de programas de formación docente inicial y continua. La evidencia sobre el papel mediador de la reflexión sistemática, la formación continua y la colaboración entre pares sugiere la necesidad de incorporar estos elementos como componentes centrales, no periféricos, de la formación profesional.

La identificación de la eficacia colectiva como potenciadora de la agencia individual plantea desafíos importantes para las instituciones educativas. Se requieren condiciones organizacionales que activamente promuevan la innovación pedagógica, la reflexión compartida y la construcción de conocimiento profesional situado.

Desde una perspectiva de política educativa, los resultados sugieren que los enfoques centrados únicamente en competencias técnicas o en la implementación de prescripciones curriculares externas pueden ser insuficientes para formar docentes capaces de responder a los desafíos contemporáneos de la educación. Se requiere un rebalanceo hacia modelos que reconozcan y fortalezcan la agencia profesional docente como condición para la mejora educativa.

No obstante, esta investigación presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas en la interpretación de sus resultados. La muestra, compuesta por docentes que voluntariamente se matricularon en un curso de posgrado, puede representar un grupo particularmente motivado hacia la formación y el desarrollo profesional, lo cual podría influir en los niveles de proactividad reportados. Asimismo, el diseño transversal del estudio limita la comprensión sobre cómo se desarrolla y evoluciona la agencia proactiva a lo largo del tiempo. Investigaciones futuras de carácter longitudinal permitirían documentar las trayectorias de desarrollo de la proactividad docente y los factores que facilitan u obstaculizan su sostenibilidad. Además, sería valioso ampliar el análisis a docentes de otros niveles educativos y contextos institucionales diversos, para comprender cómo las condiciones estructurales específicas median el desarrollo de la agencia proactiva.

CONCLUSIONES

La proactividad docente emerge de la convergencia entre iniciativa personal, reflexión crítica y formación continua, y alcanza su mayor potencial cuando se desarrolla en un marco de agencia y eficacia colectiva. Promoverla requiere estrategias que fortalezcan las capacidades individuales —intencionalidad, previsión, autorregulación y autorreflexión— y que, simultáneamente, construyan entornos institucionales colaborativos, con liderazgo distribuido y reconocimiento de las innovaciones. No reconocer cualquiera de estas dimensiones reduce la posibilidad de que las iniciativas se traduzcan en transformaciones sostenibles en la enseñanza. Esta investigación confirma que la proactividad docente es una dimensión fundamental de la agencia profesional que merece mayor atención en la investigación educativa y la formación docente. Los docentes proactivos identificados en este estudio no son superhéroes pedagógicos, sino profesionales reflexivos que han logrado articular su compromiso con estrategias situadas de acción y transformación.

La evidencia presentada sugiere que es posible y necesario propiciar la proactividad docente a través de enfoques formativos que integren reflexión crítica, colaboración profesional y apertura a la innovación pedagógica. En un contexto educativo caracterizado por desafíos crecientes y cambios acelerados, la agencia proactiva se revela como una competencia esencial para una docencia comprometida con la calidad educativa.

En futuras investigaciones, resulta necesario ampliar el alcance del estudio hacia diversos contextos educativos, incorporando muestras más numerosas y representativas. Esto permitiría consolidar un modelo explicativo y comprensivo sobre las acciones proactivas como expresión de la agencia docente, profundizando en los significados que los actores les atribuyen, las estrategias que despliegan y las implicancias de dichas acciones en la transformación de las prácticas educativas.

REFERENCIAS

- Abedini, F., Bagheri, M. S., Sadighi, F., & Yarmohammadi, L. (2018). The constituent elements of collective teacher efficacy beliefs and their contributing factors in different ELT educational contexts: A qualitative study. *Cogent Social Sciences*, 4(1). <https://doi.org/10.1080/23311886.2018.1500768>
- Arriagada, G., Haas, V., & Cárdenas, M. (2021). Autorreflexión en la trayectoria docente: propuesta para su desarrollo desde el modelo SIC. *Revista RECUS*, 6(2), 17-24. <https://doi.org/10.33936/recus.v6i2.2704>
- Báez, L. Á. (2022). El desafío de implementar un enfoque de aprendizaje proactivo en la educación básica frente a los grandes retos de la deserción y bajo rendimiento de los alumnos. *Revista Boliviana de Educación*, 4(7), 67–76. <https://doi.org/10.33996/rebe.v4i7.938>

- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175- 1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (1999). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180.
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14(2), 103–118. <https://doi.org/10.1002/job.4030140202>
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 711-734. <https://acortar.link/742S4n>
- Carpenter, D. (2015). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 29(5), 682–694. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2014-0046>
- Carrero, G. E., & Nieto, Z. C. (2014). Proactividad del profesor andragogo universitario en la educación científica. *AiBi Revista De Investigación, Administración E Ingeniería*, 2(1), 13-24. <https://acortar.link/LMrj87>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass Publishers.
- Code, J.R. (2020). Agency for Learning: Intention, Motivation, Self-Efficacy and Self-Regulation. *Frontiers in Genetics*, 5(19), 1-15. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00019>
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea ediciones.
- Day, C. (2020). *Teachers' Worlds and Work. Understanding Complexity, Building Quality*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315170091>
- Eells, R. J. (2011). *Meta-analysis of the relationship between collective teacher efficacy and student achievement* (Doctoral dissertation). Loyola University. https://ecommons.luc.edu/luc_diss/133/
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- 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>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507. <https://doi.org/10.2307/1163531>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Goddard, R., Goddard, Y., Kim, E. S., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501–530. <https://doi.org/10.1086/681925>
- Goodson, I. F., (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19),733-758. <https://n9.cl/hfydf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGRAW-HILL.
- Jang, H, & Reeve, J. (2025). Sociocultural forces that encourage and restrict students' agentic engagement. In G. A. D. Liem, J. Fredricks, Z. Y. Wong (Eds.), *Student engagement: A sociocultural perspective*. Information Age Publishing.
- Jenkins, K. (2019). Teacher proactive agency in curriculum development. *Teaching and Teacher Education*, 84, 83–92. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.003>
- Koay, J. (2023). Self-directed professional development activities: an autoethnography. *Teaching and Teacher Education*, 133, 1-8. Article 104258. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104258>
- Moreira, J. C. R., & Vera, A. L. M. (2025). Proactive Competencies in Education: A Systematic Literature Review of the Last Five Years. *Revista De Gestão - RGSA*, 19(2), e011252. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v19n2-044>
- Muñoz, M., & Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 389-399. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>

- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- OECD (2025). OECD Teaching Compass: Reimagining teachers as agents of curriculum changes. *OECD Education Policy Perspectives*, N° 123. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/8297a24a-en>
- Parker, S. K., & Bindl, U. K. (2020). *Proactivity at work: Making things happen in organizations*. Routledge.
- Pérez, R. (2012). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. UNED.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury.
- Priestley, M., Philippou, S., Alvunger, D. & Soini, T. (2021). Curriculum Making: A conceptual framing. In: M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou. & T. Soini, *Curriculum making in Europe: policy and practice within and across diverse contexts*. Emerald.
- Quijada, K. Yo. (2018). Rasgos de la excelencia en la investigación: proactividad, pasión por el conocimiento y resiliencia. *Sinética*, (51), 00011. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0051-011](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0051-011)
- Rigo, D. Y. (2024). Práticas educativas: compromisso e agência nas aprendizagens um estudo no contexto de formação continuada. *Formação Docente – Revista Brasileira De Pesquisa Sobre Formação De Professores*, 16(35), e814. <https://doi.org/10.31639/rbfp.v16.i35.e814>
- Rigo, D. Y. (2024b). Estrategias de proactividad y agencialidad en la formación integral de universitarios. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 14(2). <https://doi.org/10.15332/erdi.v14i2.3254>
- Rigo, D. Y., Squillari, R. B., Caraballo, M. R., & Rovere, R. (2021). Revisión teórica del concepto agencia. Implicancias educativas para comprender el compromiso académico. *Ciencia y Educación*, 5(2), 81-92. Doi: <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp81-92>
- Sachs, J. (2000). The activist teaching profession. *Journal of Educational Change*, 1(1), 77–95. <https://doi.org/10.1023/A:1010092014264>
- Saidin, K., Yaacob, A., & Ahmad Nasir, N. (2020, May 29). Collective Efficacy and Teacher Collective Efficacy. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Retrieved 13 Aug. 2025, from <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-667>
- Sánchez-Rosas, J., Dyzenchaut, M., Dominguez-Lara, S., & Hayes, A. (2022). Collective teacher self-efficacy scale for elementary school teachers. *International Journal of Instruction*, 15(1), 985–1002. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15156a>
- Sánchez-Rosas, J., Dyzenchaut, M., Freiberg-Hoffmann, A., & Okinishi, M. (2023). Transformational leadership and collective teacher self-efficacy: The mediating role of satisfaction with job resources. *International Journal of Instruction*, 16(1), 801–820. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16145a>
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Yurén, T. (2013). Educación para la agencia. Miradas diversas, preocupaciones compartidas. En T. Yurén & C. Mick (Ed.), *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos* (pp. 23–51). Juan Pablos Editor.
- Zeichner, K. (2019). The Importance of Teacher Agency and Expertise in Education Reform and Policymaking: A importância da agência e do conhecimento profissional dos professores na reforma educativa e na decisão política. *Revista Portuguesa De Educação*, 32(1), 5–15. <https://doi.org/10.21814/rpe.17669>