

El compromiso agente en la práctica profesional del psicopedagogo

The agentic engagement in the professional practice of the psychopedagogue

Recibido
21/02/2025

Aceptado
19/06/2025

Publicado
30/06/2025

Agostina Pascual | agostinapascual8@gmail.com
Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina

Daiana Yamila Rigo | daianayamilarigo@gmail.com
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas - Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina

RESUMEN

El concepto de agencia cobra relevancia en los contextos educativos al ser incorporado como dimensión del compromiso académico. Especialmente en la educación superior, es necesario reflexionar sobre la creación de propuestas académicas que propicien el desarrollo del compromiso agente y promuevan la formación de futuros profesionales críticos y autónomos. El objetivo del presente estudio es describir, desde las percepciones de estudiantes universitarios, el compromiso agente asumido frente a las experiencias de práctica profesional. Se utilizó un diseño de investigación cualitativo interpretativo y se conformó una muestra de 15 estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Para la recolección de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas que permitieron analizar y valorar el compromiso agente en las experiencias de práctica profesional. Los resultados se presentan en tres categorías principales. En primer lugar, se identifican factores internos y externos que resultaron facilitadores de la agencia en los espacios de práctica profesional. En segundo lugar, se exponen factores definidos por las estudiantes como barreras en el desarrollo de su agencia. Por último, se presentan estrategias proactivas que fueron creadas por las estudiantes para resolver distintas circunstancias y situaciones imprevistas en el contexto de la práctica. Los hallazgos alcanzados tienen un impacto significativo en el campo de la Psicopedagogía, ya que permiten pensar a la práctica profesional como una instancia fundamental para la formación crítica y autónoma de futuros psicopedagogos.

Palabras clave: Autonomía educativa; Práctica pedagógica; Formación; Profesional.

ABSTRACT

The concept of agency has gained relevance in educational contexts, being incorporated as a dimension of academic engagement. Particularly in higher education, it is essential to reflect on the design of academic proposals that promote the development of agentic engagement and promote the training of critical and autonomous professionals. The objective of the present study is to describe, from the perceptions of university students, the agentic engagement demonstrated during their professional practice experiences. An interpretive qualitative research design was used. A sample of 15 students from the Licenciatura en Psicopedagogía at the Universidad Nacional de Río Cuarto was formed. Data collection was conducted through semi-structured interviews, which allowed to analyze the development of agentic engagement in professional practice experiences. The findings of the study are presented in three main



categories. First, certain internal and external factors were identified as facilitators of agency within professional practice contexts. Second, the study outlines the factors that students defined as barriers to agency development. Finally, it describes proactive strategies that students created to address various circumstances and unforeseen situations arising during their practice. The results of this research have significant implications for the field of Psychopedagogy, as they contribute to rethinking professional practice as a critical stage in the development of critical and autonomous educational psychologists.

Key words: Educational autonomy; Pedagogical practice; Training; Professional.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, las universidades se encuentran inmersas en la búsqueda de ofrecer una mejor calidad en el proceso formativo de sus estudiantes, como forma de dar respuesta a las demandas sociales, económicas y tecnológicas de un contexto incierto y cambiante. En este marco, la formación del profesional tiene que apuntar a un proceso en el que los futuros egresados desarrollen una disposición más flexible para enfrentar situaciones problemáticas, tomar decisiones y adaptarse a los cambios del contexto (Triviño, et al., 2019).

Para pensar en la formación de estudiantes críticos y autónomos se vuelve necesario reflexionar sobre el compromiso académico, considerando en particular la dimensión agente del mismo. El compromiso agente tiene que ver con una acción proactiva que los estudiantes ponen en marcha, en conjunto con docentes y pares, con el propósito de crear entornos de aprendizaje más favorables (Reeve et al., 2020; en Rigo y Rovere, 2021). Al respecto Rigo et al. (2020) señalan que el compromiso de los estudiantes se orienta hacia la ampliación de los límites físicos del aula, incluyendo actividades de extensión y vinculación social. Por ende, las propuestas que expanden los contextos de aprendizaje y que involucran el contacto con el mundo profesional, le permiten a los estudiantes ser agentes propositivos y resignificar sus formas de aprender.

En este marco, las prácticas profesionales se visualizan como espacios significativos para los estudiantes, en tanto les permite formar parte de un contexto de aprendizaje real y situado que se encuentra directamente relacionado con el futuro rol. En estos espacios no sólo se movilizan las competencias y habilidades alcanzadas por el sujeto a lo largo de su trayectoria académica, sino que además se construyen nuevos conocimientos y nuevas formas de abordar las distintas situaciones problemáticas (Carey y Vargas, 2016; en Chan-Pavon et al., 2018).

De acuerdo con lo anterior, el presente trabajo parte de entender a la práctica como un espacio privilegiado para la formación de estudiantes autónomos y reflexivos, en tanto exige un posicionamiento crítico que favorece el compromiso agente frente a contextos inciertos o poco delimitados. La investigación desarrollada se propuso describir, desde las percepciones de estudiantes de psicopedagogía, el

compromiso agente asumido frente a la experiencia de práctica profesional, reconociendo para ello las barreras y posibilidades de expresión de la agencia, así como las estrategias diseñadas y emociones percibidas por las estudiantes en el proceso de asumir un rol proactivo al interior de su propia formación.

Se presenta a continuación el marco conceptual que sustenta la investigación, para luego describir el abordaje metodológico, los resultados obtenidos y principales conclusiones que demuestran las implicancias para el campo profesional del psicopedagogo.

MARCO CONCEPTUAL

Construcciones conceptuales sobre el compromiso académico y la dimensión agente en estudiantes universitarios

El compromiso académico es un término que puede ser entendido de distintas maneras según el enfoque que lo defina. Kahu (2013) realiza una revisión crítica de cuatro perspectivas dominantes en el compromiso estudiantil: la perspectiva conductual que está centrada en el compromiso del estudiante y la práctica institucional; la perspectiva psicológica que define al compromiso como un proceso psicosocial individual; la perspectiva sociocultural que resalta el papel crítico del contexto político; y, por último, la perspectiva holística que propone una visión más amplia del compromiso. La autora sugiere adoptar un marco conceptual que incorpore elementos esenciales de cada perspectiva para superar las limitaciones de cada una y permitir una mejor comprensión del compromiso estudiantil. De este modo, ver el compromiso como un proceso psicosocial, influenciado por factores institucionales y personales, e integrado dentro de un contexto social más amplio, permite una comprensión mucho más rica y profunda de la experiencia del estudiante.

Una de las dimensiones más recientes que integra al compromiso académico es la agente. Desde una perspectiva ecológica, Biesta y Tedder (2006) concuerdan en definir a la agencia como “la situación en la que los individuos son capaces de ejercer control y dar dirección al curso de sus vidas” (p. 9). Los autores afirman que la agencia no debe entenderse como una capacidad innata, sino como algo que se

logra en y a través del compromiso con una situación relacional y temporal particular.

Siguiendo con Rigo (2021) la dimensión agéntica del compromiso “refiere a las iniciativas que toman los estudiantes para moldear el contexto instructivo, y contribuir al fluir de la clase en vista a mejorar sus condiciones de aprendizaje” (p. 80). Dicho de otra manera, se encuentra ligada a la habilidad del estudiante para establecer metas propias y constructivas en el proceso activo de aprendizaje. Este componente implica, por ende, ser responsable de las propias decisiones y actuar de manera autónoma (Rigo, et al., 2020).

La literatura señala que los principales motivos que favorecen la dimensión agente en los estudiantes involucran la expansión de los límites del aula, la participación activa en la resolución práctica de problemas y la apreciación de esa actividad como positiva y placentera (Rigo et al., 2020). Específicamente, los estudiantes perciben a las Prácticas Socio-Comunitarias y Profesionales como espacios significativos para el aprendizaje, debido a los materiales, el equipamiento o infraestructura con el que cuentan, como así también por las interacciones que pueden establecer entre el saber teórico y los desafíos prácticos. El aprendizaje que allí se construye es situado, ya que se produce en y desde la acción, a partir de la interacción con otros (Macchiarola et al., 2012; citado en Rigo et al., 2020).

Contemplando a la práctica pre-profesional como espacio favorecedor de la agencia estudiantil, se exponen a continuación algunos planteos centrales para comprender cómo se definen las propuestas de formación profesional ofrecidas desde los espacios de educación superior.

La práctica profesional en el marco de la educación superior y su aporte para la formación de futuros psicopedagogos

La formación práctica comprende una instancia de gran relevancia en la educación superior, en tanto promueve el desarrollo de habilidades profesionales, personales y académicas (Medina 2007). En su estudio Chan-Pavon et al. (2018) expresan que la práctica profesional le permite al estudiante formar parte de un contexto de aprendizaje real y situado, directamente relacionado con el rol profesional a



desempeñar. Al interior de estos espacios no sólo se movilizan las competencias y habilidades alcanzadas por el sujeto a lo largo de su trayectoria académica, sino que también se construyen nuevos conocimientos y formas de abordar las distintas situaciones problemáticas.

En lo que respecta particularmente al campo psicopedagógico, Jakob et al. (2012) sostienen que la práctica profesional constituye un contexto de aprendizaje singular vinculado a la especificidad de lo que se debe aprender, abarcando en este caso la posibilidad de definir conjuntamente con otros agentes las características de un problema, a la vez que diseñar e implementar acciones concretas para resolver esa situación percibida como problemática. Desde esta perspectiva, la intervención psicopedagógica requiere de un posicionamiento crítico y reflexivo en donde se apueste a la creación de conocimientos contextualizados y al diálogo permanente entre los saberes teóricos y las experiencias prácticas.

Factores que inciden en el desarrollo de la agencia estudiantil y en la práctica profesional como instancia de aprendizaje

La literatura señala la existencia de ciertos factores que pueden favorecer el compromiso agente de los estudiantes, así como obstaculizar el desarrollo del mismo.

Por una parte, se ha comprobado que las emociones representan un eje de gran relevancia para analizar la relación que establece el estudiante con la tarea y el compromiso que asume al interior de la misma. Vaja y Paoloni (2011) coinciden con Pekrun et al. (2011) en que las emociones positivas facilitarían una mayor motivación para aprender, el uso de estrategias más flexibles y, en definitiva, un mejor desempeño académico; en cambio las emociones negativas podrían disminuir la motivación y reducir los esfuerzos requeridos para el aprendizaje, impactando negativamente sobre el desempeño.

Colino (2017) sostiene que las apreciaciones de la tarea y los estados afectivos que desarrollan los estudiantes “constituyen mecanismos directores para la asignación de recursos y la regulación de la energía” (p. 8) y afirma que el logro de un aprendizaje autorregulado depende en gran medida de las metas que se plantee

el estudiante. En esta misma línea, Webster y Hadwin (2015) plantean en su estudio que las emociones negativas se relacionan con menores expectativas de consecución de metas, mientras que las emociones positivas se vinculan a mayores expectativas de cumplir las metas propuestas.

Por otra parte, Berkhout et al. (2017) encuentran que el apoyo social (de docentes, pares y profesionales de las instituciones) conforma otra dimensión esencial para el logro del aprendizaje autorregulado en aquellos estudiantes que se encuentran realizando sus prácticas. Esto coincide con los resultados obtenidos por Koivuniemi et al. (2017) al presentar que los estudiantes experimentan emociones positivas (alegría y entusiasmo) en situaciones de aprendizaje colaborativo, aunque también pueden emerger emociones negativas tales como frustración, miedo, inferioridad y decepción.

En lo que respecta especialmente al trabajo colaborativo, Ormazábal (2012) sostiene que “la práctica es el resultado de una red de relaciones” (p.89), y bajo esta idea la autora expresa que los estudiantes, al ingresar en una nueva institución de práctica, configuran nuevas redes de interacciones, desencadenando procesos personales atravesados por la subjetividad. De acuerdo con esta idea, Edwards (2007) recupera el constructo de agencia relacional y la define como una capacidad que habita en el sujeto pero que al mismo tiempo depende del entorno y de los medios disponibles. En este tipo de agencia, se destaca el valor de trabajar con otros en la búsqueda de objetos y de explorar las posibilidades que estos nuevos objetos revelan, con el propósito de ampliar y enriquecer las interpretaciones individuales.

Otro punto que resulta imprescindible abordar en esta sección tiene que ver con las situaciones imprevistas.

Baynham (2006) define a los imprevistos como contingencias que pueden derivar en reelaboraciones interesantes e inesperadas, brindando nuevas posibilidades de aprendizaje. Más precisamente, Schön (1992) plantea que las situaciones imprevistas conducen a una reflexión dentro de la acción presente, ya que el profesional se cuestiona tanto el evento inesperado como su propio pensamiento y conocimiento previo. Estos eventos pueden desafiar las rutinas establecidas y llevar a una observación diferente de las acciones habituales,

promoviendo así un posicionamiento reflexivo que active la búsqueda de soluciones innovadoras desde la agencia personal y relacional.

METODOLOGÍA

En el presente estudio se ha procurado describir el compromiso agente asumido por los estudiantes universitarios frente a las experiencias de prácticas. Es por eso que en la hipótesis inicial de trabajo se definió a la práctica profesional como una actividad curricular privilegiada para la formación de estudiantes autónomos y reflexivos, en tanto se esperaba que este tipo de propuestas ofrecidas al interior del ámbito universitario exigieran un posicionamiento crítico y activo por parte del estudiante que promoviera el compromiso agente frente a contextos inciertos o poco delimitados

Para el diseño del trabajo se decidió llevar a cabo una investigación cualitativa interpretativa. Creswell (1998) sostiene que la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación que examina un problema humano o social. En este marco, el investigador asume la tarea de crear una imagen compleja y holística de una situación real, analizando en detalle las perspectivas de los informantes.

La muestra del estudio fue seleccionada de manera no aleatoria a partir de la definición de criterios de inclusión y exclusión. Se conformó por un total de 15 estudiantes de género femenino que se encontraban cursando el quinto año de la Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad Nacional de Río Cuarto. La edad promedio del grupo fue de 25,8 años ($SD= 7,87$), con un rango de 36 años.

Para la recolección de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas que permitieron analizar y valorar el compromiso agente en las experiencias de práctica profesional. Se definió realizar cuatro entrevistas de manera grupal, conformando tres grupos de cuatro estudiantes cada uno y un grupo de tres. Se administraron de manera presencial en el mes de noviembre del año 2023, previo a un consentimiento informado.

El análisis e interpretación de los datos relativos a la investigación se realizó mediante el método de comparación constante siguiendo los lineamientos

formulados por Vasilachis (2007), que consiste en recoger, codificar y analizar los datos para crear diferentes categorías. En la codificación y elaboración de las categorías se usó el software ATLAS. Ti v9 para organizar, ordenar y codificar los datos recolectados.

En los próximos apartados se presentará cada una de las categorías de análisis elaboradas, donde los testimonios de las estudiantes se integran con la perspectiva propuesta en el marco teórico del estudio, a la vez que se ofrece una interpretación de los datos obtenidos y algunas conclusiones.

RESULTADOS

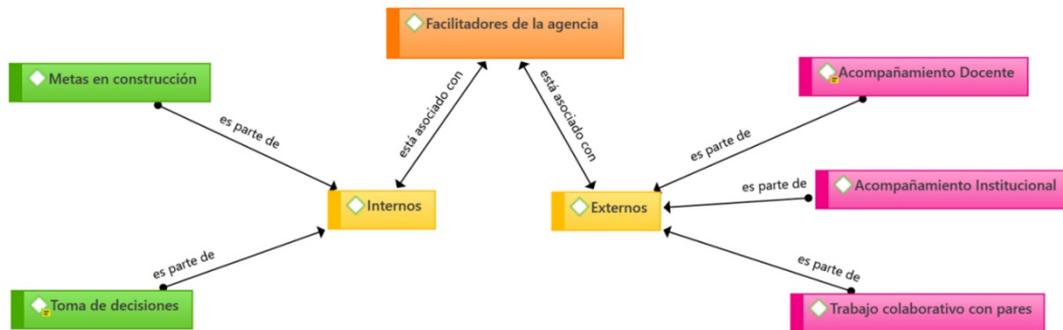
Del análisis de las experiencias estudiantiles emergieron tres categorías. En la primera de ellas, "Facilitadores de la agencia", se sintetizan los factores tanto internos como externos que propician la expresión del compromiso agente en el marco de las prácticas profesionales. La siguiente categoría, "Barreras de la agencia", profundiza en las barreras reconocidas por las estudiantes al momento de reflexionar sobre su agencia. Por último, la tercera categoría, "Estrategias proactivas", da cuenta de las estrategias diseñadas por las estudiantes en el proceso de asumir un rol proactivo al interior de su propia formación, teniendo en cuenta los imprevistos, desafíos y obstáculos que debieron enfrentar en sus recorridos.

A continuación, se presentan las interpretaciones realizadas junto a los testimonios de las estudiantes.

1. Facilitadores de la agencia

En la categoría facilitadores de la agencia, se recogen expresiones de las estudiantes que muestran cómo el compromiso agente contribuye a una mejora constructiva en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. A continuación, se detallan los facilitadores internos y externos identificados en los relatos estudiantiles, junto con sus interpretaciones y discusiones, que se sintetizan en la siguiente red.

Figura 1. Categoría Facilitadores de la agencia



Fuente: Elaboración propia

En la figura 1 se visualiza la categoría facilitadores de la agencia asociada a dos subcategorías: los factores externos, incluyendo el acompañamiento docente e institucional y el trabajo colaborativo con pares, así como los factores internos englobando a las metas en construcción y la toma de decisiones.

1.1 Facilitadores externos

En los relatos de las estudiantes se menciona que el acompañamiento y el trabajo colaborativo cumplieron un papel fundamental para el logro de la agencia. Más precisamente el apoyo ofrecido por docentes, instituciones y pares fue valorado positivamente al momento de reflexionar sobre su propio accionar en el interior de las prácticas, así como todas aquellas instancias que promovieron el trabajo cooperativo entre los agentes involucrados.

El *acompañamiento docente* permitió crear nuevos conocimientos y abordar en conjunto las distintas situaciones y problemáticas emergentes en la práctica:

(...) en mi caso me súper acompañaban las profes, cada quince días e incluso entre medio a veces nos mandábamos mensajes, estábamos permanentemente en contacto y me ayudaron un montón (...). (E_4).

(...) estaban siempre pendiente de lo que hacíamos, nos preguntaban cómo veníamos, como que en cada covisión que hemos hecho nos han ayudado, nos han brindado material, como que yo sí sentí el acompañamiento (...). (E_5).

Las entrevistadas sostienen que los momentos de diálogo con las docentes les permitieron resolver sus dudas y encontrar nuevas perspectivas para abordar los problemas. Como plantea Reeve (2013), los estudiantes que logran expresar su agencia solicitan la visión del docente y confían en su experiencia para crear condiciones que los enriquezcan motivacionalmente. De esta manera los estudiantes trabajan en colaboración con sus docentes, al mismo tiempo que utilizan su agencia para alcanzar sus metas y lograr transformaciones mediante sus propias acciones.

En la misma línea anterior, se valoró positivamente el *acompañamiento institucional* ofrecido durante el recorrido de prácticas:

En mi caso con el personal de la institución yo me sentí sumamente acompañada, (...) ellos fueron fundamentales para todo el proceso porque nos acompañaron, nos incentivaban continuamente a participar, nos dieron lugar desde que llegamos, desde el día uno, estuvieron presentes (...) nos enseñaron, nos brindaron conocimientos, nos brindaban materiales, estuvieron en absolutamente todo. (E_14)

En estos casos se reconocieron los momentos de aprendizaje compartido, los espacios de diálogo para resolver dudas, así como aquellas invitaciones a participar de manera más activa.

Como un último facilitador externo de la agencia, las entrevistadas hacen mención en sus testimonios al *trabajo colaborativo con pares*. El trabajo en grupo resultó primordial durante el recorrido de sus prácticas, ya que contaron con el apoyo continuo de sus pares y lograron establecer espacios de intercambio para resolver de manera conjunta los distintos desafíos emergentes:

(...) para mí haber trabajado en grupo, en dupla, es fundamental (...) vas teniendo dos miradas, una observa una cosa, la otra observó otra, entonces después complementas todo eso, vas como reuniendo la información que tiene cada una. Y además a la hora de armar un proyecto esta bueno que sean dos personas porque bueno vas haciendo críticas, vas viendo qué puedes ir planificando, y también siento que es un acompañamiento ir con otro (...). (E_10).

En síntesis, la agencia relacional favorece una práctica más reflexiva, donde se consideran las perspectivas y experiencias de otros para arribar a una comprensión más profunda de los problemas y elaborar soluciones más efectivas (Edwards, 2011).

1.2 *Facilitadores internos*

Durante las entrevistas se pretendió examinar las *metas en construcción*. Allí se observó que algunas estudiantes lograron proponerse metas antes de empezar sus prácticas, con una clara intención de garantizar la construcción de nuevos aprendizajes que enriquecieran su formación personal y profesional:

Yo creo que como meta principal me había propuesto participar más, hablar más, ser más activa por así decirlo (...). Esa fue principalmente mi meta, tener un poco más de confianza en mí y de las devoluciones que hago (...). (E_2).

(...) creo que en sí mi objetivo era conocer un poco más acerca de bueno, por ejemplo a mí que me tocó educación formal, cómo funcionan las escuelas, más que nada una escuela que el rol psicopedagógico no está instalado, entonces por ahí tratar de demostrar cómo se pueden potencializar los aprendizajes (...). (E_4).

Las estudiantes se propusieron metas con el propósito de orientar las acciones al logro de sus objetivos. Pensándolo en términos agentes, Bandura (2001) sostiene que la premeditación es uno de los elementos centrales de la agencia ya que le permite a los sujetos anticipar futuros eventos, a la vez que motivar y guiar sus acciones. En esta instancia, las personas se proponen metas personales con el propósito de orientar sus planes de acción hacia el logro de resultados deseados y anticipar posibles obstáculos que pudiesen resultar perjudiciales.

Con respecto a lo analizado en las entrevistas, el contenido de las metas no sólo se ha centrado en logros personales y profesionales, sino que también se han priorizado objetivos destinados a realizar cambios y mejoras en las instituciones. De esta manera, las estudiantes han logrado darle una dirección a sus propósitos y conseguir una motivación para mantener sus esfuerzos hasta alcanzar las metas:

(...) y más que nada creo que las metas estaban con los niños, con la población con la que trabajábamos, por ahí tratar de hacer todas las actividades, o hacer lo que hagamos digamos, en favor de ellos, por ahí no tanto desde lo que nos pedía el centro sino más lo que nos pedían ellos (...) (E_1).

Por otra parte, al reflexionar sobre su accionar en la práctica, las estudiantes identificaron ciertas instancias que les permitieron *tomar decisiones* en cuanto a la planificación e implementación de actividades acordes a las demandas institucionales. Al respecto, mencionaban lo siguiente:

(...) teníamos que ir construyendo la demanda y al mismo tiempo ir desarrollando rutas nuevas, acompañar... bueno mi práctica fue como muy diversa, sí realizamos un proyecto, el cual desarrollamos nosotras, pero fue como acompañamiento de vivencias de vecinos que se acercaban, acompañamiento de maternidades, el escuchar, el dialogar con otras personas (...) (E_6).

(...) al principio estuvimos trabajando en todo lo que fue el oficio de ser estudiante y bueno, ahí nosotras planteamos actividades concretas (...) y lo seguimos trabajando a lo largo de todo el año con distintas actividades (...) (E_5).

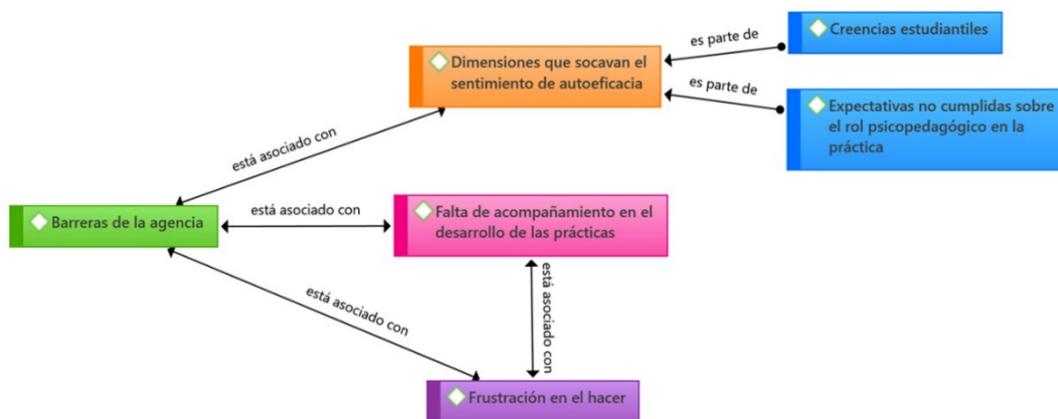
En sus testimonios las estudiantes dieron cuenta de su participación activa en la práctica, destacando los momentos en que lograron construir nuevos vínculos con la población desde la escucha y el acompañamiento, así como aquellas instancias en que tuvieron la posibilidad de planificar nuevos proyectos y actividades. La literatura señala que el logro de la agencia promueve el empoderamiento del sujeto, en tanto le permite desarrollar elementos subjetivos como la toma de decisiones, elección y confianza en sí mismo, con el fin de acceder a nuevos recursos y ejercer control sobre ellos (Guzmán-Bracho, 2018).

2. Barreras de la agencia

En las entrevistas se reconocieron ciertos elementos emergentes de la práctica que actuaron como barreras en la expresión del compromiso agente, en tanto dificultaron el logro de un posicionamiento activo y autónomo por parte de las estudiantes.

En la siguiente red, se visualizan los nexos entre las dimensiones que describen las barreras de la agencia.

Figura 2. Categoría Barreras de la agencia



Fuente: Elaboración propia

En la figura 2 se presentan las subcategorías que conforman las barreras de la agencia, a saber: las dimensiones que socavan el sentimiento de autoeficacia, incluyendo las creencias estudiantiles y las expectativas no cumplidas sobre el rol psicopedagógico en la práctica; la falta de acompañamiento en el desarrollo de las prácticas y la frustración en el hacer. En este último caso, los sentimientos de frustración se encuentran asociados con la falta de acompañamiento en las prácticas.

Los siguientes apartados describirán con detalle los factores mencionados, que actuaron como barreras en el desarrollo de la agencia.

2.1 Dimensiones que socavan el sentimiento de autoeficacia

En los relatos de las entrevistadas emergieron ciertas *creencias estudiantiles* que debilitaron el sentimiento de autoeficacia en la práctica. Algunas alumnas se sintieron condicionadas por la idea de todavía ser estudiantes y no haber alcanzado su título como profesionales. Esta representación se presentó con fuerza en varios casos, generando inconvenientes para el desarrollo de un rol más activo al interior de las instituciones.

En sus testimonios, mencionaban lo siguiente:

(...) nos sentimos, y somos, pero nos sentimos mucho como estudiantes, de decir 'sí, estoy haciendo mis prácticas pre profesionales, estoy cumpliendo un rol psicopedagógico como orientadora vocacional, con un proyecto de articulación, con las diferentes cosas, pero sigo siendo estudiante (...). (E_1).

También se identificó otra creencia estudiantil que actuó como una barrera para el logro de la agencia. Esta idea tuvo que ver con la falta de experiencia, en varias ocasiones las estudiantes coincidieron en que no contaban con herramientas y experiencias suficientes que les permitieran manejarse adecuadamente frente a situaciones percibidas como problemáticas:

(...) creo que nos falta mucho la experiencia en todo momento, (...) la experiencia nos hubiese servido para poder solucionar temas que eran chiquitos pero que para nosotras eran muy grandes porque no sabíamos cómo manejarlos, no sabíamos cómo desempeñarnos ni nada de eso (...). (E_1).

Sí yo creo que bueno, fuimos construyendo un poco el rol, porque no teníamos la experiencia y era difícil porque no tenemos ni idea de cómo manejarlos con las personas que asisten a la institución (...). (E_10).

Si bien es cierto que las practicantes aún se encontraban en condición de estudiantes, resulta importante reconocer que ya estaban transitando sus últimas instancias de la carrera y se acercaban al momento de obtener su título como psicopedagogas. Realmente se espera que las prácticas sean instancias donde las estudiantes puedan expresar su agencia y desempeñar su rol de manera autónoma, sin embargo, es un reto que se concrete plenamente si existen dificultades en la autopercepción profesional.

En particular, Bandura (2001) sostiene que las creencias de las personas sobre sus propias capacidades forman una parte fundamental de la agencia. Para argumentar su planteo recurre al concepto de autoeficacia, en el cual se integran las creencias que poseen los sujetos acerca de las habilidades y capacidades para

regular su propio comportamiento y manejar las condiciones emergentes del contexto.

Dependiendo de su contenido las creencias pueden resultar 'auto-reforzantes' o 'auto-estorbantes' para la persona, al mismo tiempo que determinan un tipo de pensamiento pesimista u optimista (Bandura, 2001). En el caso de las entrevistadas, se observó que las representaciones ligadas al ser estudiante y la falta de experiencia funcionaron como barreras que dificultaron el desempeño activo y disminuyeron la confianza de sí mismas para actuar con otros.

Por otra parte, las entrevistadas mencionaron en varias ocasiones el contraste que se produjo entre sus *expectativas de rol* y lo que realmente pudieron ejercer en estos espacios. Antes de comenzar sus experiencias de práctica las estudiantes tenían expectativas acordes al rol que iban a poder desempeñar como futuras profesionales, pero las mismas se vieron afectadas por las condiciones que impuso el contexto:

(...) al tener esas expectativas tan altas, después me choqué con la realidad como quien dice. Y no fue tan así como yo me lo imaginaba, por ejemplo yo me esperaba realizar ciertas prácticas, con ciertos usuarios, que en el campo se desarrollara de otra forma, y no fue así. Esperaba ejercer mi rol como psicopedagoga, básicamente, y eso no pudo hacerse porque no tuvimos como un espacio. (E_8).

Ryan y Deci (2020) señalan que para lograr el desarrollo de la agencia una persona necesita experimentar un rol autónomo. No obstante, las creencias limitantes y las expectativas no cumplidas pueden afectar de manera negativa esta percepción, impidiendo que el sujeto le otorgue un valor significativo a sus acciones. Al no encontrarse satisfecho con los resultados obtenidos, la persona puede experimentar una disminución en su motivación y una reducción en el sentimiento de agencia.

2.2 Falta de acompañamiento en el desarrollo de las prácticas

Algunas estudiantes remarcaron en sus relatos la ausencia de acompañamiento docente e institucional durante sus recorridos de práctica:

(...) notaba ese no acompañamiento de las profes, también más que nada el primer tiempo, fue como que nos dejaron un poco solas en el centro (...). (E_1).

Yo desde mi experiencia como que mucha relación por ejemplo no tuve, por el lado de que la práctica en el I_4 por ejemplo era 'bueno hagan un taller' y no volvimos a saber nada del encargado de la institución (...). (E_3).

Las instancias que no propiciaron el trabajo colaborativo fueron señaladas por las estudiantes como poco favorables. Ben-Harush y Orland-Barak (2019) coinciden en que los estudiantes pueden llegar a sentirse inseguros y desmotivados debido a la ausencia de acompañamiento. Resulta importante atender a estos hallazgos, ya que la falta de apoyo percibida y la incapacidad para resolver conflictos pueden limitar las oportunidades de desarrollo profesional y aprendizaje significativo.

2.3 Frustración en el hacer

En las narraciones de las estudiantes se identificó la aparición de una emoción particular que fue experimentada durante los recorridos de práctica: la frustración en el hacer. Las practicantes mencionaron algunos motivos que causaron sentimientos de frustración en distintas situaciones, haciendo alusión en principio a la falta de acompañamiento docente:

(...) era más que nada por ese lado lo que yo sentí como frustrante, de haber necesitado un poco más la guía de la docente o un poco más de acompañamiento quizá, y más al principio que siento que no lo recibí y siento que en parte un poco eso me condicionó después. (E_3).

Estos hallazgos coinciden con los aportes de Mameli, et al., (2021), quienes reconocieron que los estudiantes pueden experimentar frustración cuando perciben que sus acciones agentivas son contradichas o no valoradas por los docentes. Estos contextos podrían estar propiciando una experiencia negativa de la agencia, ya que los alumnos sienten que sus contribuciones no son apreciadas.



Otro de los motivos que causó frustración en la práctica tuvo que ver con la dificultad de implementar las tareas que las practicantes habían planificado para la institución, afectando en estos casos el accionar activo y autónomo:

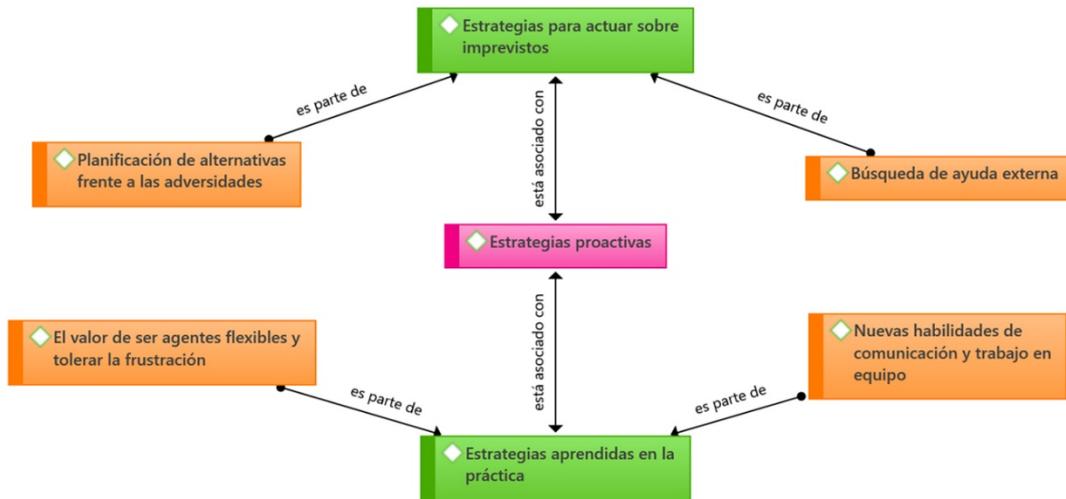
(...) la frustración en este caso no vino por el acompañamiento de las profes sino por mi propio rol en la escuela (...) yo llegaba con toda la actividad, todos los materiales y por ahí no se hacía o se hacía a la mitad (...). (E_4).

En resumen, la frustración fue experimentada por las estudiantes como una emoción negativa que impactó en sus trayectorias de práctica. De acuerdo con Mameli et al., (2021), resulta importante reflexionar sobre estas experiencias, en tanto la frustración es una emoción que puede condicionar a la agencia estudiantil y perjudicar el desempeño académico.

3. Estrategias proactivas

A lo largo de la presente categoría se recuperan y examinan aquellas estrategias que las estudiantes implementaron para asumir un rol proactivo en las instituciones y promover mejoras en el entorno. En la siguiente red, se presentan los nexos entre las dimensiones que permiten atender a las estrategias proactivas aprendidas en la experiencia de práctica.

Figura 3. Estrategias proactivas



Fuente: Elaboración propia

En la figura 3, se muestran los vínculos al interior de las estrategias proactivas. En primer lugar, las estrategias para actuar sobre imprevistos, incluyendo la búsqueda de ayuda externa y la planificación de alternativas frente a las adversidades. En segundo lugar, las estrategias aprendidas en la práctica, de la cual se desprende el valor de ser agentes flexibles y tolerar la frustración, así como las nuevas habilidades de comunicación y trabajo en equipo que desarrollaron las estudiantes.

3.1 Estrategias para actuar sobre imprevistos

Al momento de recordar las circunstancias enfrentadas a lo largo de sus experiencias de práctica, las estudiantes mencionaron la aparición de ciertos eventos inesperados. Estos imprevistos fueron percibidos como problemáticas que exigieron la reflexión, la búsqueda de nuevas estrategias y la creación de planes alternativos.

Algunas practicantes optaron por recurrir a la *búsqueda de ayuda externa* con el fin de comunicar la situación percibida como conflictiva y generar espacios de trabajo colectivo para la creación de posibles soluciones:

(...) lo hablé con la profe y le dije mira, o sea me pasa esta situación con esta persona (...) y ella bueno me guio y también me dio las herramientas de decir bueno, '¿Qué hacemos con esto?' 'cuando te sientas triste podés hacer tal cosa', 'cuando te sientas así podrías implementar el uso de lo que estamos aprendiendo acá, en estas cuestiones' entonces bueno fue también como un aprendizaje (...) (E_12).

(...) y lo que me sirvió en ese momento fue bueno, adaptarme a la situación y tener el acompañamiento de la profesional porque, si no, no hubiese podido seguir básicamente, en ese encuentro por lo menos porque estaba muy interpelada (...). (E_2).

Yurén (2013) expresa que la mediación de otros agentes es esencial para propiciar una re-constitución de nuevos esquemas de acción que se adecúen a las condiciones particulares de los contextos. Concretamente, en este estudio, se observó que la mediación de docentes y agentes institucionales resultó fundamental para que las estudiantes pudieran reflexionar sobre los conflictos y reconfigurar sus planes de acción a la luz de las sugerencias e intercambios establecidos.

En otras narrativas se identificó que los imprevistos promovieron actitudes de apertura, ya que las estudiantes debieron iniciar un proceso de *planificación de alternativas frente a las adversidades*:

(...) antes de planificar los juegos últimos, si tuvimos que trabajar las normas y reglas de convivencia, porque veíamos que por ahí entre ellos se faltaban el respeto (...) decidimos hacer ese proyecto que implicó más allá de trabajar las reglas y normas de convivencia, que ellos presenten qué les molestó en algún momento, qué situación se dio en la L_10 que los hizo sentir mal, qué les gustaría que sí esté aceptado hacerse ahí (...). (E_15).

En sus relatos las estudiantes mencionaron situaciones que fueron inesperadas y desestabilizantes en un principio, pero luego enfatizaron en la posibilidad de asumir un rol activo frente a los problemas creando alternativas para conseguir una mejora en las condiciones del entorno. De acuerdo a los planteos de López-Salazar (2010), cuando los sujetos desarrollan disposiciones proactivas logran actuar por motivación propia, en tanto se proponen diseñar ideas y acciones para realizar cambios en las condiciones existentes y facilitar nuevas oportunidades.

En resumen, los factores imprevistos resultaron un desafío para las futuras profesionales, sin embargo, también ofrecieron valiosas oportunidades para construir nuevas estrategias y mejorar sus capacidades de resolución frente a situaciones inesperadas.

3.2 Estrategias aprendidas en la práctica

Desde un posicionamiento más analítico y reflexivo, las estudiantes reconocieron algunas estrategias que aprendieron en el contexto de la práctica a raíz de las distintas circunstancias e imprevistos que debieron enfrentar. Estas nuevas habilidades fueron valoradas de manera muy positiva, ya que enriquecieron significativamente sus competencias proactivas y favorecieron un mayor crecimiento profesional.

En la categoría anterior se observó que el sentimiento de frustración percibido frente a ciertas problemáticas de la práctica, funcionó como una barrera de la agencia. Sin embargo, las estudiantes coincidieron en que la emergencia de estos conflictos promovió el desarrollo de una nueva estrategia para posicionarse frente a los desequilibrios e imprevistos: *el valor de ser agentes flexibles y tolerar la frustración*:

(...) el tema de aprender a tolerar la frustración, justamente en el sentido de decir, al principio era como que si yo sentía cuestiones que me re frustraban, me re desmotivaban, pero llegaba un momento en que decís tengo que seguir con mis prácticas y tampoco me puedo condicionar o enfrascar en esto (...). (E_3).

(...) la flexibilidad de poder adaptarme a los tiempos y a los modos de trabajo (...) Y el coordinador más adelante me dijo 'te noto cambiada, te noto mucho más participativa, más flexible' (...) pero bueno supongo que fue un aprendizaje y así pude resolver estos contratiempos que iban surgiendo (...). (E_2).

El contexto de la práctica permitió a las estudiantes deshacerse en gran parte de la rigidez con la que se manejaban, en tanto lograron una disposición más flexible para abordar sus propuestas y una perspectiva más abierta para enfrentar las

adversidades imprevistas. Yurén (2013) también expresa que la flexibilidad permite a los individuos adaptarse a diversas situaciones, facilitando la construcción de relaciones más empáticas y abiertas.

Por otra parte, las estudiantes manifestaron que el trabajo colaborativo con agentes institucionales también favoreció un enriquecimiento en sus *habilidades de comunicación y trabajo en equipo*. La posibilidad de iniciar una conversación, escuchar al otro y generar espacios de intercambio fueron percibidos como factores que propiciaron un manejo activo en la institución:

(...) creo que una herramienta que me llevo es el poder comunicarme con otras personas que están por fuera de mi área de confort. Capaz que a mi muchas veces antes me costaba iniciar una conversación y ahora, el estar ahí en las prácticas y el abrir por ejemplo la puerta para recibir un vecino, tuve que predisponerme y arrancar hablando yo, preguntarle cómo estuviste, qué hiciste, qué querés que hagamos hoy (...). (E_6).

(...) Yo creo que la comunicación asertiva, en cuanto al trabajo de equipo y todo esto de, bueno, aprender a comunicarnos es fundamental (...). (E_14).

Como ya se ha planteado anteriormente, la agencia relacional integra la capacidad de trabajar con otros para fortalecer los modos de respuestas hacia los problemas complejos (Edwards, 2011). Este tipo de agencia se desarrolla a través de interacciones amenas, por ende, es fundamental poseer la habilidad de armonizar las propias ideas con las interpretaciones y recursos que otros profesionales pueden ofrecer. En este sentido, las estudiantes coincidieron en que los momentos de diálogo y trabajo en equipo han propiciado el aprendizaje de estrategias indispensables para asumir un posicionamiento activo en las instituciones, expresar opiniones y comunicar decisiones.

CONSIDERACIONES FINALES

A fines de comprender y describir el compromiso agente asumido por las estudiantes de psicopedagogía frente a la experiencia de práctica profesional, se analizaron distintos factores que impactaron en su accionar proactivo.

En la categoría facilitadores de la agencia se identificaron expresiones de las estudiantes que demostraron la influencia positiva y constructiva del compromiso agente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Al interior de los facilitadores externos se reconoció que el acompañamiento ofrecido por docentes, instituciones y pares actuó como un factor favorecedor de la agencia, especialmente de la agencia colectiva, ya que las instancias de trabajo colaborativo permitieron que las estudiantes se sintieran escuchadas y valoradas.

En cuanto a los facilitadores internos se analizó, en primer lugar, la construcción de metas por parte de las estudiantes. Algunas de ellas lograron proponerse metas antes de comenzar su experiencia de práctica, con una clara intención de construir nuevos aprendizajes que enriquecieran su formación personal y profesional. En segundo lugar se identificaron circunstancias que permitieron a las estudiantes tomar decisiones en la planificación de nuevos proyectos y actividades situadas. Allí se destacó la importancia del acompañamiento docente e institucional para incentivar el accionar y enriquecer la planificación de las propuestas a partir de un trabajo conjunto.

En la categoría barreras de la agencia se reconocieron ciertos elementos emergentes de la práctica que dificultaron el logro de un posicionamiento activo y autónomo por parte de las estudiantes. Concretamente se expresaron ciertas creencias y expectativas no cumplidas sobre el rol psicopedagógico que afectaron los sentimientos de autoeficacia e impactaron sobre el desempeño en la práctica. Por otra parte, la falta de acompañamiento docente e institucional, así como las emociones negativas, constituyeron factores perjudiciales para el logro de un accionar autónomo.

En la categoría estrategias proactivas se examinaron aquellas acciones que las estudiantes desplegaron para asumir un rol proactivo en las instituciones y promover mejoras en el entorno.

Frente a las situaciones imprevistas de la práctica se diseñaron estrategias particulares. En algunos casos decidieron recurrir a la ayuda de docentes y agentes institucionales con el fin de generar espacios de trabajo para la creación de posibles soluciones. En otras ocasiones, los imprevistos promovieron actitudes de mayor

apertura en las estudiantes, quienes diseñaron alternativas de acción para generar cambios y mejoras en las condiciones del entorno.

Se recuperaron además las estrategias que las estudiantes aprendieron en el contexto de la práctica a raíz de las distintas circunstancias e imprevistos que debieron enfrentar. Entre ellas se valoraron las capacidades de tolerar la frustración y la flexibilidad, así como las habilidades para entablar una comunicación efectiva y trabajar en equipo. Las nuevas estrategias favorecieron de manera significativa las competencias proactivas y el crecimiento profesional de las estudiantes.

En conclusión, los resultados obtenidos contribuyen a seguir pensando en la práctica profesional del psicopedagogo como una instancia fundamental para la formación crítica y autónoma de los estudiantes, en donde se logra, de acuerdo con Guyot (2022), la utilización efectiva de los conocimientos para realizar acciones de manera activa y reflexiva en contextos concretos. De esta manera, la práctica profesional no sólo habilita la obtención de nuevos saberes, sino que también favorece un aprendizaje situado en donde los estudiantes desarrollan la capacidad de emplear sus conocimientos en situaciones reales, enriqueciendo ampliamente su formación personal, profesional y social.

REFERENCIAS

1. Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269-290.
2. Baynham, M. (2006). Agency and contingency in the language learning of refugees and asylum seekers. *Linguistics and Education*, 17(1), 24-39. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2006.08.008>
3. Ben-Harush, A., & Orland-Barak, L. (2019). Triadic mentoring in early childhood teacher education: the role of relational agency. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(3), pp. 182-196. <https://10.1108/IJMCE-10-2018-0055>
4. Berkhout, J. J., Helmich, E., Teunissen, P. W., Vleuten, C. P., & Jaarsma, A. D. C. (2017). How clinical medical students perceive others to influence their selfregulated learning. *Medical Education*, 51(3), 269-279. <https://10.1111/medu.13131>
5. Biesta, G., & Tedder, M. (2006). How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. *Learning Lives: Learning, Identity, and Agency in the Life Course*. Working Paper Five, Exeter: Teaching and Learning Research Programme. Recuperado de: <https://www.semanticscholar.org/paper/How-is-agency-possible-Towards-anecological-of-Biesta-Tedder/ea1f8e8a43199a69edd100b472ab09b0f08bc115>
6. Chan-Pavon, Miriam V., Mena-Romero, Daniel A., Escalante-Euán, Jesús F., & Rodríguez-Martín, María D. (2018). Contribución de las Prácticas Profesionales en la formación de los Estudiantes de la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad Autónoma de Yucatán (México). *Formación universitaria*, 11(1), 53- 62. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000100053>
7. Colino, L. R. (2017). *El papel de las emociones en el aprendizaje autorregulado. La autorregulación emocional como un posible predictor de la adaptación a la universidad* [tesis de maestría, Universidad de Santiago de Compostela]. Recuperado de <https://minerva.usc.es/rest/api/core/bitstreams/39834d47-6963-4301a04eacd6e77ceb99/content>
8. Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks, California, Sage.
9. Edwards, A. (2007). Relational Agency in Professional Practice: A CHAT Analysis. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 1, 1-17. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/241599214_Relational_Agency_in_Professional_Practice_A_CHAT_Analysis
10. Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 33- 39. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.007>
11. Guyot, V. (2022, 12 y 13 de mayo). *Prácticas del conocimiento y psicopedagogía* [sesión de conferencia]. III Jornada Nacional de Epistemología en Psicopedagogía y disciplinas afines, CURZA, Universidad Nacional del Comahue.
12. Guzmán-Bracho, M. (2019). Agencia constructiva: acción social para el bienestar colectivo. Iberofórum. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, XIII (26), 1-27. <https://r.issu.edu.do/ZY>
13. Jakob I., Moyetta L., & Valle M. (2012). El aprendizaje de la práctica profesional psicopedagógica en el dominio del asesoramiento educativo. *Revista Contextos de Educación*, 12. Recuperado a partir de www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos

14. Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
15. Koivuniemi, M., Panadero, E., Malmberg, J., & Järvelä, S. (2017). Higher education students' learning challenges and regulatory skills in different learning situations/Desafíos de aprendizaje y habilidades de regulación en distintas situaciones de aprendizaje en estudiantes de educación superior. *Infancia y Aprendizaje*, 40(1), 19-55. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1272874>
16. López- Salazar, A., (2010). LA PROACTIVIDAD EMPRESARIAL COMO ELEMENTO DE COMPETITIVIDAD. *Ra Ximhai*, 6 (2), 303-312. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46115146011>
17. Mameli C., Grazia V., Molinari L. (2021). The emotional faces of student agency. *JOURNAL OF APPLIED DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY*, 77, 101352- 101360. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101352>
18. Medina, M. J. L. (2007). El prácticum como espacio para potenciar las competencias profesionales necesarias para la enseñanza. *Campo Abierto*, 26(1), 137-152. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/28291>
19. Ormazábal, W. G. (2012). La práctica en los procesos formativos de los y las trabajadores sociales: más allá de la reproducción. *Revista Perspectivas*, (23), 79-95. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8229436>
20. Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579-595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
21. Rigo, D., Irusta, M., Bechero, G. y 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>
22. 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. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
23. Rigo, D., & Rovere, R. (2021). El compromiso académico estudiantil presente en una educación expandida por el uso de las TIC. *Revista Andina De Educación*, 4(2), 46-55. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.2.6>
24. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wenzel, A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (171-195). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2009-24219-009>
25. Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Editorial Paidós.
26. Triviño, L. E. R., García, C. C. C., & Cevallos, J. P. B. (2019). Competencias profesionales: Desafíos en el proceso de formación profesional. *Opuntia Brava*, 11(Especial 1), 1-12. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/653>
27. Vaja, A. B., & Paoloni, P., V., R. (2011). *Emociones de logro en estudiantes universitarios. Vinculaciones con aspectos motivacionales, cognitivos y metacognitivos*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad



de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-052/534>

28. Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa: Barcelona.

29. Webster, E. A., & Hadwin, A., F. (2015). Emotions and emotion regulation in undergraduate studying: examining students' reports from a self-regulated learning perspective. *Educational Psychology*, 35(7), 794-818. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2014.895292>

30. 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.