

1. Las dimensiones temporales y su efecto en la agencia docente



SILVIA SELENE MORENO CARRASCO*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.314.01>

Resumen

La agencia es una característica que permite tomar decisiones de acuerdo con los recursos disponibles. En la educación, esta se observa en las decisiones que toma el docente para cumplir con los objetivos del plan de estudios; las cuales son usualmente tomadas a partir de los conocimientos y experiencias del mismo docente. Este estudio presenta un análisis de la construcción de la agencia docente en profesores de inglés que laboran en primarias públicas de Sonora, de acuerdo con las dimensiones temporales propuestas por Emirbayer y Mische (1998). El objetivo es describir los factores que afectan la agencia docente, y la posible implicación en su desarrollo profesional.

Palabras clave: *agencia, docentes, inglés, dimensiones temporales, desarrollo profesional.*

* Doctora en Humanidades con énfasis en Estudios sobre la Enseñanza de Lenguas Extranjeras por la Universidad de Sonora, México. Profesora-investigadora de tiempo completo en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4877-3243>

Abstract

Agency is a characteristic that allows to make decisions according to the resources available. In education, agency is seen in the decisions that the teacher makes to meet the objectives of the curriculum. These decisions are usually made based on the knowledge and experiences of the teacher. This study presents an analysis of the construction of teacher agency in english teachers working in public elementary schools in Sonora, considering the temporal dimensions proposed by Emirbayer and Mische (1998). The objective is to describe the factors that affect the teacher agency, and the possible implications for their professional development.

Keywords: *agency, teachers, english, temporal dimensions, professional development.*

Résumé

L'agence est une caractéristique qui permet de prendre des décisions en fonction des ressources disponibles. En éducation, l'agentivité se voit dans les décisions que l'enseignant prend pour atteindre les objectifs du programme. Ces décisions sont prises sur la base des connaissances et des expériences de l'enseignant lui-même. Cette étude présente une analyse de la construction de l'agence d'enseignement chez les enseignants d'anglais travaillant dans les écoles élémentaires publiques de Sonora, compte tenu des dimensions temporelles proposées par Emirbayer et Mische (1998). L'objectif est de décrire les facteurs qui affectent l'agence enseignante et l'implication possible dans leur développement professionnel.

Mots-clés: *agence, enseignants, anglais, dimensions temporelles, développement professionnel.*

Introducción

En la enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua, Harmer (1998) identifica como característica de un docente su habilidad para desarrollar lecciones interesantes, que promuevan la participación de los estudiantes y su inclusión en las actividades de la clase. También menciona como una característica importante el dominio del idioma que el docente debe tener para poder diseñar actividades prácticas y adecuadas a las necesidades de sus estudiantes. Ostorga (2018), por su parte, afirma que la enseñanza va más allá de la planeación de clase y desarrollo de la clase, ya que la autora considera de gran importancia la preparación docente que permita a los mismos reaccionar y actuar ante situaciones que puedan resultar inesperadas dentro del aula. De esta manera, la agencia se observa en las decisiones que toma el docente para cumplir con los objetivos del plan de estudios; estas decisiones son tomadas a partir de los conocimientos y experiencias del mismo docente, así como los recursos que tiene disponibles, y es el mismo docente quien asume las consecuencias de sus acciones (Ostorga, 2018; Priestley et al., 2015).

La agencia, entonces, es considerada una característica que permite a una persona tomar decisiones de acuerdo con los recursos que tiene disponibles (Priestley et al., 2015; Ostorga, 2018). Esta característica, llamada también habilidad, parte de una intencionalidad, una planeación, y una reacción o reflexión (Deters et al., 2015). A pesar de ser un tema recurrente en varias áreas de estudio, la agencia es un concepto aún en construcción. Por este motivo, se considera importante desarrollar estudios en esta área, buscando una mejor comprensión de la agencia y sus implicaciones en la práctica docente.

Debido a los cambios que la educación ha sufrido en la actualidad, tanto tecnológicos como sociales, el tipo de acciones que se toman en el aula se han ido modificando también, invitando a reflexionar si una mayor comprensión del concepto de agencia pudiera favorecer la calidad de la educación.

Este estudio presenta un análisis de la construcción de la agencia docente en profesores de inglés laborando en primarias públicas de Sonora, considerando las dimensiones temporales propuestas en el modelo presentado por

Emirbayer y Mische (1998), quienes proponen observarla a partir de la interacción de diversos factores dentro de tres dimensiones temporales (pasado, presente y futuro). El objetivo es describir los factores que afectan su agencia docente, y la posible implicación en su desarrollo profesional. Se espera contribuir al conocimiento con los resultados aquí presentados sobre agencia docente y su efecto en la educación. De igual manera, se busca aportar información acerca de las características de los profesores de inglés que laboran en el contexto de educación básica, en el sector público. Finalmente, este estudio busca promover la creación de espacios de colaboración que permita a los docentes reflexionar acerca de su propia agencia, así como compartir técnicas que les han resultado efectivas, todo en un espacio en donde se puedan sentir seguros y valorados.

Es importante mencionar que este estudio está limitado al análisis de la agencia en docentes de inglés laborando en primarias públicas del estado de Sonora, en el período de 2018 a 2020.

Estudios previos

La *agencia* es un concepto que ha sido estudiado desde diferentes ángulos, como complemento del foco de estudio. Algunos de estos se enfocan en el estudio de la identidad, en donde la agencia surge como un concepto complementario (Kang, 2015; Kayi-Aydar, 2015; Li y DeCosta, 2017; Liao, 2017; y Oswald y Perald, 2015). A partir de los datos recolectados, los autores concuerdan que tanto la identidad como la agencia son características en constante construcción que están influenciadas por el contexto, en donde si este es positivo, motiva a los docentes a reflexionar sobre su lugar en el espacio educativo y fortalece su identidad docente. Finalmente, los autores concuerdan que el reconocimiento al trabajo y a la preparación de los docentes promueve espacios efectivos de crecimiento personal y profesional, lo que influye positivamente en la educación que se brinda en las aulas.

Otros estudios mencionan a la agencia dentro del desarrollo profesional docente (Alsalahi, 2015, McGowan, 2015, Oolbekkink-Marchand et al., 2017 y Vahasantanen, 2015). Los resultados de estos estudios muestran una correlación entre el nivel de profesionalismo ejercido y la agencia de los

docentes. De manera general, se encontró que la agencia de los docentes se fortalece a partir de varios factores en donde la experiencia, el contexto, y las metas profesionales parecen tener mayor peso en el ejercicio profesional. Por lo tanto, los autores identifican que el reconocimiento al trabajo docente influye positivamente en las actividades que se realizan en el aula, siendo esta una conclusión similar a los estudios previamente mencionados.

Por otra parte, algunos estudios describen la relación entre estructura y agencia en el ámbito de la educación (Gutiérrez y Schecter, 2018 y Szczesiul y Huizenga, 2015), y la estructura se entiende como el ambiente laboral y la interacción del docente en el mismo. Los autores encontraron que aquellos docentes que tienen acceso a recursos (materiales y de conocimiento) que les permitan desarrollar y adaptar sus lecciones de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes, ejercen su agencia de forma más efectiva. Los resultados muestran que promover un diálogo de reflexión y apoyo entre los involucrados en la educación, fomenta la confianza en los docentes, influyendo así en el ejercicio de su agencia.

Algunos otros estudios han buscado enfatizar la importancia de la agencia en la educación (Gourd, 2015, Morales y Shroyer, 2016), concluyendo que el conocimiento de los propios docentes sobre su agencia les permite cumplir con los objetivos educativos en relación con el uso de los recursos adecuados. Los autores además, afirman que el concepto de agencia debe ser presentado y discutido en áreas de formación docente, con el fin de motivar a los mismos a buscar su desarrollo profesional de acuerdo con sus áreas de oportunidad.

Existen estudios que se han enfocado en la relación entre el desarrollo profesional docente y la agencia (Allen, 2018, Hamid y Nguyen, 2016 y Noonan, 2016), los cuales concluyen que el adecuado desarrollo profesional tiene un impacto en el ejercicio de la agencia docente, que permite identificar fortalezas y debilidades en la práctica de su profesión. Por otro lado, los autores reflexionan sobre el poco interés y motivación en los docentes al estar involucrados en prácticas de desarrollo profesional poco relacionadas con su contexto educativo, por lo que consideran importante involucrarlos en la planeación de su desarrollo profesional.

Finalmente, algunos estudios se enfocan en las características de los docentes como agentes de cambio (Lukacs, 2015, Pillay, 2017 y Stewart, 2018). Una característica de estos docentes es su interés en estar involucrado en

varias áreas de su quehacer docente, conocen a detalle el plan de estudios y son capaces de adecuar contenidos a sus necesidades y a las de sus alumnos, esto asegura que los docentes que conocen su entorno educativo tienden a tomar mejores decisiones en su práctica.

En este artículo se estudio la agencia como complemento a otras características docentes, concordando en que el ejercicio de la agencia tiene un efecto positivo en la educación, por lo que un mayor enfoque en el desarrollo docente es necesario para buscar áreas de mejora en la práctica. Por último, los autores sugieren incrementar la investigación en este tema, con el fin de lograr una mejor comprensión y aplicación en el área educativa.

Marco teórico

La agencia es la capacidad de actuar en contextos diferentes, con la intención de cumplir metas, al considerar como se relacionan las nuestras con la de las demás y entendiendo las limitaciones sociales de sus acciones (Ahearn, 2001, Campbell, 2012, Deters et al. 2015 y Lier, 2008). De acuerdo con Ahearn, la agencia es un concepto que debe ser explorado en diferentes contextos, y en momentos diferentes, con el fin de lograr una mejor comprensión acerca de su formación y ejercicio.

Brevemente, a continuación se describen algunos conceptos de agencia desde diferentes corrientes de estudio. Desde la filosofía, está ligada a la noción de autonomía, en donde la persona toma decisiones a partir del conocimiento de sí misma, influenciada por el contexto y sus intenciones a futuro (Bai, 2006). Desde la psicología, es relacionada con las experiencias personales y el proceso reflexivo en la toma de decisiones, lo cual le permite a la persona identificar qué necesita para alcanzar sus metas, en otras palabras, el sentido de agencia se forma a partir del nivel de interacción de una persona al formular un plan para resolver una situación en el presente, y esto le permite sentirse en control de una situación (Gallagher, 2012). Desde la antropología, se ve como una característica humana en donde se toman decisiones informadas y relacionadas con la cultura, creencias y valores del área en donde interactúa (Ahearn, 2001). De manera similar, la sociología observa a la agencia como una cualidad que va

más allá de lo individual, es decir, que pertenece a una comunidad; una característica de la agencia, la interacción que tiene con el contexto físico y social, ya que, para alcanzar sus metas, una persona debe tomar en cuenta qué decisiones son apropiadas de acuerdo con el lugar en donde se desenvuelve (Deters et al., 2015). Dentro de esta misma área, Hitlin y Elder (2007) describen la agencia desde cuatro perspectivas llamadas *tipos de agencia*, las cuales son agencia existencial, agencia pragmática, agencia e identidad, y agencia en el transcurso de la vida. La agencia existencial hace referencia al efecto del contexto en las decisiones que una persona toma, como quien considera lo que es socialmente apropiado antes de tomar una decisión. La agencia pragmática toma en cuenta las decisiones que se deben tomar de forma rápida y efectiva, es decir, al momento. La agencia y la identidad se basa en las relaciones sociales y los compromisos que se adquieren con las personas con las que se interactúa. Y la agencia en el transcurso de la vida es la que influye en las metas que una persona se traza, generalmente considerando su capacidad de seguimiento. Hitlin y Elder (2007) consideran que la agencia se construye de manera social, a través del pasado, presente y futuro de la persona, por lo que no es la misma, sino que va cambiando de acuerdo con cómo se percibe la persona en las diferentes etapas de su vida.

En la educación, los docentes se ven en la necesidad de tomar diferentes decisiones en su práctica diaria, tienen que considerar las necesidades de sus alumnos, los objetivos del plan de estudios y los principios pedagógicos de la institución en donde laboran, por mencionar algunos ejemplos (Priestley et al., 2015). Campbell (2012) y Kalaja et al. (2015) consideran que la agencia docente es un compromiso que el profesor toma al decidir cómo desarrollar sus clases, usualmente guiado por sus creencias, valores y conocimientos, tomando en cuenta a sus alumnos y los recursos disponibles. Desde una perspectiva colaborativa, Calvert (2016) y Ostorga (2018), describen el ejercicio de la agencia como parte de la comunidad educativa, en donde el docente busca el crecimiento profesional propio y de sus compañeros, por lo que se crean espacios de colaboración y reflexión que ayudan a la mejora de la calidad en su quehacer docente.

Con el fin de lograr una mayor comprensión de la agencia y sus características, esta se ha analizado desde diferentes modelos teóricos. Algunos

de ellos son el modelo estructural de Giddens (1979, como se cita en Emirbayer y Mische, 1998), el modelo de la triada cordal de Emirbayer y Mische (1998), el modelo dialógico de Kelly et al. (2004), el modelo ecológico de Priestley et al. (2015), y el modelo con enfoque Histórico-Cultural de Ostorga (2018). El presente estudio se enfoca en el modelo de Emirbayer y Mische (1998). A continuación, se describe brevemente este modelo.

Emirbayer y Mische (1998) definen a la agencia como parte de un proceso social, en donde la interacción de una persona en cualquier contexto es influenciada por sus experiencias pasadas, sus metas a futuro, y los recursos con los que cuenta en el presente. En su modelo teórico, los autores describen estas tres influencias dentro de tres dimensiones: iterativa, proyectiva, y práctica-evaluativa. De acuerdo con los autores, estas dimensiones interactúan entre sí, en diferentes intervalos de intensidad. Es decir, una persona puede favorecer una dimensión más que otra de acuerdo con la situación en la que se encuentre al momento de tener que tomar una decisión, las dos dimensiones restantes también tienen influencia en la decisión, pero en menor medida. Debido a esta interacción entre dimensiones, los autores recomiendan observar y estudiar la agencia tomando en cuenta las tres en conjunto. Se describen, a continuación, las características de estas dimensiones *temporales*.

La dimensión iterativa se desarrolla a partir de rutinas, propias u observadas. La persona crea entonces patrones de comportamiento que puede transferir a situaciones en el presente. La agencia se observa en cómo la persona recuerda experiencias pasadas, selecciona aquellas que son adecuadas para su situación actual y reacciona, es decir, toma una decisión.

En la dimensión proyectiva, los autores aseguran que la persona toma decisiones de acuerdo con sus metas. Esto lo hace a través de la creación de hipótesis, lo que le permite imaginar posibles consecuencias de sus acciones en el presente. Para poder lograr esto, los autores indican la necesidad de tomar en cuenta experiencias pasadas.

La dimensión práctica-evaluativa se enfoca en la toma de decisiones al considerar los recursos disponibles al momento de realizar una acción. Los autores identifican en ella un proceso en la toma de decisiones que involucra primeramente identificar el problema o situación, seguido por la toma de la decisión al definir un curso de acción y termina con la ejecución para

resolver el problema. Esta dimensión también es influenciada tanto por experiencias como por las metas a futuro.

Como se puede identificar, a partir de la descripción de estas dimensiones, existe una colaboración que los autores identifican como *armoniosa*, ya que trabajan en conjunto, aunque con diferente intensidad, para conseguir el objetivo de tomar una decisión efectiva.

El presente estudio buscó identificar la interacción entre las dimensiones en la toma de decisiones de dos profesores de inglés laborando en primarias públicas en Sonora, con el objetivo de describir los factores que afectan su agencia docente y la posible implicación en su desarrollo profesional.

Metodología

Debido a la naturaleza del estudio, en donde el enfoque es la observación de acciones tomadas por un docente en su área de trabajo, se siguió un enfoque cualitativo. Los estudios cualitativos buscan analizar situaciones específicas en contextos específicos, al considerar la perspectiva de los participantes y la posibilidad de transferir lo encontrado a otros contextos que se puedan beneficiar de estas experiencias (Denzin y Lincoln, 1998 y Eisner, 1998). Adicionalmente, Creswell (2003) sugiere este tipo de estudio cuando las variables no son absolutas, por lo que un análisis más detallado de la situación es necesario, lo cual se logra a partir de la interacción con los participantes y su contexto. De manera particular, esta investigación se desarrolla como un estudio de caso múltiple en donde cada unidad de análisis corresponde a los participantes involucrados, quienes interactúan en contextos y situaciones similares (Stake, 1995).

Este análisis es parte de un estudio a mayor escala, en donde se recolectaron datos de 13 profesores de inglés laborando en 13 primarias públicas de Sonora. Las escuelas pertenecen a la zona centro, de acuerdo con la logística del mismo Programa de Inglés estatal. Generalmente, las escuelas cuentan con un aula por grupo, electricidad, pizarrón, escritorios para el docente y para los alumnos, y en algunos casos, proyector, bocinas y acceso a internet.

La selección de los docentes para este estudio se realizó de acuerdo con sus características, tomando en cuenta su perfil académico y sus años de experiencia dentro del programa de inglés estatal. Se siguió el muestreo de máxima variación (Patton, 2002) con el fin de identificar variaciones, similitudes y diferencias entre los casos estudiados. Los dos participantes de este estudio cuentan con las siguientes características:

Participante 1: docente de 26 años de edad, egresado de una licenciatura en Enseñanza del inglés, con 6 años de experiencia laborando en el programa de inglés.

Participante 2: docente de 46 años de edad con estudios diferentes a la educación, 20 años de experiencia laborando en el programa de inglés.

La recolección de datos se realizó a través de observaciones de clase y entrevistas a los participantes. El uso de diversos métodos permite al investigador describir la situación a analizar con mayor detalle, con el fin de categorizar los datos y analizarlos de manera eficiente (Creswell, 2003). En este caso, las observaciones permitieron apreciar a detalle la interacción del participante en su entorno y las entrevistas facilitaron desarrollar con mayor detalle la perspectiva del participante.

En total, se observaron tres sesiones de clase, de 45 minutos cada una. Antes de las observaciones, se explicó el objetivo del estudio a los participantes, esto con el fin de disminuir la tensión de ser observados. Cada participante seleccionó el grupo, la hora y las fechas para cada observación. Esto permitió cierto nivel de control en los participantes, quienes aseguraron no sentirse incómodos durante las observaciones. En cada observación, se tomó nota del desarrollo de la clase, el tipo de interacción del docente con los alumnos y con los recursos, para identificar el ejercicio de la agencia docente. Estas notas fueron codificadas para su análisis posterior. Algunos de los códigos utilizados fueron saludos, instrucciones, recursos, uso del idioma, ejemplos, motivación, vocabulario, técnica de enseñanza, revisión y corrección.

Se entrevistó a cada participante en una ocasión, siguiendo un modelo semiestructural, basado en el modelo teórico del estudio. Las entrevistas se agendaron después de la tercera observación. Los participantes seleccionaron la fecha, hora y lugar de la entrevista. Las entrevistas se grabaron con el consentimiento de los participantes, para ser después transcritas, categorizadas y analizadas. La información recolectada a partir de las entrevistas

permitió analizar los datos para considerar las dimensiones temporales del modelo teórico de Emirbayer y Mische (1998). Algunos de los códigos que surgieron de las entrevistas son *identidad, creencias, experiencia, contexto, relaciones, recursos y estudios*.

El análisis de datos fue posible al crear una tabla de análisis global (Gillham, 2000), en donde se incluyeron las categorías de análisis, en este estudio corresponden al ejercicio de la agencia y a las dimensiones temporales, y los datos obtenidos de cada participante. Con esta tabla fue posible identificar las variaciones en el ejercicio de agencia de los participantes del estudio.

Resultados

Los resultados están organizados en dos secciones; en la primera sección se describe cómo ejercen su agencia los participantes durante el desarrollo de sus clases; y en la segunda sección, se analizan los factores que parecen afectar el ejercicio de su agencia, y su relación con las dimensiones temporales de Emirbayer y Mische (1998).

El primer participante, llamado Alberto (para cuidar su identidad), es un profesor de 26 años, con seis años de experiencia en el programa de inglés estatal. Estudió una licenciatura en Enseñanza del inglés, y ha recibido diferentes certificaciones por parte del mismo programa. Él mencionó durante la entrevista, que tiene interés en continuar enseñando a niños, sin dejar de lado el seguir dando clases a adultos, actividad que realiza por las tardes. Su experiencia en el programa de inglés estos seis años ha sido en la misma escuela en donde fue observado, en el turno matutino.

La segunda participante, llamada Ana (para cuidar su identidad), es una profesora de 46 años, con 20 años de experiencia en el programa de inglés estatal. Ana empezó a trabajar recién graduada de la preparatoria, por lo que no le fue posible estudiar una carrera. Sin embargo, ha participado en diversos cursos y certificaciones en el tiempo que ha laborado en el programa de inglés. Ana tiene 10 años trabajando en la escuela en donde fue observada, en el turno matutino.

Tanto Alberto como Ana mostraron ejercicio de su agencia durante diferentes momentos de sus clases. Biesta et al. (2015) y Ostorga (2018)

mencionan que la agencia es observada en las decisiones que toman los docentes al adaptar el contenido del plan de estudios a su contexto y considerando los recursos que tienen disponibles. Ambos participantes desarrollan su plan de clase siguiendo el programa oficial con algunas adecuaciones, el cual es el mismo en todos los estados del país en donde se dan clases de inglés en educación básica del sector público. Entonces, Alberto y Ana ejercen su agencia al decidir cómo desarrollan sus clases siguiendo el plan oficial, tomando en cuenta las necesidades de sus alumnos. A continuación, se describirán los momentos durante las clases en donde el ejercicio de su agencia fue más evidente.

Durante el desarrollo de sus clases, se observó el ejercicio de agencia en las decisiones que se iban tomando conforme avanzaba la clase, algunas decisiones eran tomadas con el fin de resolver un imprevisto. Crookes y Chaudron (2001) llaman a estas decisiones *juicio personal*. Debido a la gran cantidad de estos que se observaron durante las clases, se decidió enfocarse en tres acciones comunes detectadas: dar instrucciones, pedir participación y practicar vocabulario.

La presentación de una actividad a los alumnos, desde el momento en el que se preparan para dar la instrucción, puede variar de docente a docente, por lo que la agencia se observa desde la técnica seleccionada para dar las instrucciones a los estudiantes. En el caso de Alberto, él prefirió el uso del lenguaje corporal y el material a utilizar para explicar la actividad a sus estudiantes cómo jugar *bingo*:

I have the cards (acercó las tarjetas a su pecho). I'm going to close my eyes (cerró sus ojos) and take a card (y tomó una carta, y la mostró a los estudiantes, quienes dijeron el número). Nine! If you have a nine (mostrando una tarjeta de bingo con el número nueve), place the token (mostró en dónde poner la ficha).

Ana, por su parte, utilizó la técnica de revisión de comprensión de instrucciones (Instruction Checking Questions, por su nombre en inglés), para comprobar si los estudiantes habían entendido la explicación. Durante una de las actividades, Ana preguntó con énfasis a los estudiantes si todos leerían el poema: "Are you *all* going to read the poem? Are you going to read *all* the poem? Who is going to read first?" Esto le permitió identificar si las instrucciones habían sido comprendidas por el grupo.

Las decisiones profesionales tomadas por Alberto y Ana al momento de dar instrucciones muestran su compromiso con el contexto en el cual se desenvuelven, ya que buscan las técnicas más adecuadas para el beneficio de sus estudiantes (Campbell, 2012 y Ostorga, 2018).

Con respecto a la forma de pedir participación a los estudiantes, se identificó que estaba ligada al manejo de clase, es decir, como una forma de controlar el comportamiento de los estudiantes y evitar que se sobreestimularan. Ana, por ejemplo, tenía rutinas establecidas, en donde los estudiantes tenían que levantar la mano para participar, resolver dudas, o para pedir permiso para levantarse a tomar agua o tirar algo a la basura. Ella explica que esta rutina fue un proceso en construcción a partir de diferentes experiencias con grupos anteriores y ha sido una técnica que le ha funcionado con efectividad para promover la participación y el orden en clase.

En el caso de Alberto, prefiere invitar a participar a los estudiantes que él sabe que podrán contestar correctamente o que tienen la disposición de intentarlo nuevamente si se equivocan, ya que esto le da confianza al resto del grupo y motiva a otros a participar más durante la clase.

La agencia se observa en estas situaciones como una característica de la persona que obtiene lo que necesita de su contexto, y adapta los recursos que tiene a la mano para cumplir un objetivo (Emirbayer y Mische, 1998).

Durante las observaciones, se identificaron diferentes formas de practicar vocabulario, todas enfocadas en la instrucción explícita (Hunt y Beglar, 2002), la cual se refiere a la interacción directa con un vocabulario específico dirigido por el docente. Alberto utilizó herramientas no verbales para practicar el vocabulario de las actividades de la clase con el fin de explicar la diferencia entre *cheap* y *expensive*, mostró su celular y un marcador negro: Look at my cellphone, it costs six thousand pesos “e hizo el ademán de *dinero* con la mano”. Look at my marker, it costs 15 pesos “e hizo el ademán de *dinero* con la mano”. My phone is expensive “y enfatizó la palabra e hizo el ademán varias veces”, my marker is cheap y enfatizó la palabra e hizo el ademán una sola vez.

Ana utilizó tarjetas con las imágenes del vocabulario a utilizar al leer una historia y contestar las preguntas de comprensión. Ella decidió mostrar las palabras antes de la lectura, y las dejó en el pizarrón. Conforme las palabras

iban apareciendo en la lectura, Ana hacía referencia a las tarjetas en el pizarrón. Esto ayudó a los estudiantes a seguir la historia con mayor facilidad.

Decidir qué contenido presentar y cómo presentarlo es parte de las decisiones profesionales que los docentes deben tomar en su práctica diaria, lo que refleja el ejercicio de su agencia (Campbell, 2012). Las decisiones profesionales observadas en los momentos aquí descritos muestran cómo los participantes buscan formas de cumplir con los objetivos de la clase, de acuerdo con el contexto cultural, y las limitaciones que pudieran encontrar.

Como se presentó en el marco teórico de este estudio, la agencia se construye dentro de tres dimensiones temporales: la iterativa, la proyectiva y la práctica-evaluativa (Emirbayer y Mische, 1998). Cada dimensión involucra diferentes factores que afectan el desarrollo y el ejercicio de la agencia, los cuales han sido divididos en dos áreas: factores personales, tales como la edad, la formación académica, la experiencia profesional, la identidad y las creencias; y factores institucionales, tales como el lugar de trabajo (la ubicación de la escuela, el personal que labora allí, el turno de la escuela) y los recursos materiales disponibles para impartir sus clases.

Dentro de los personales, se encontró que la formación académica y la experiencia son los que más resaltaron en ambos participantes. Los institucionales que parecen tener una mayor influencia en el desarrollo y ejercicio de la agencia fueron la relación con sus compañeros de trabajo y los recursos disponibles en su escuela. Se describen a continuación los datos más sobresalientes de cada participante y su relación con las dimensiones temporales.

Alberto describió sus clases utilizando términos teóricos aprendidos durante su carrera. De igual forma, explicó que algunas de las técnicas que utiliza fueron propuestas o puestas en práctica por algunos de sus docentes durante la misma carrera. En cuanto a su experiencia, Alberto manifestó que ha tenido que ir ajustando la forma en como da instrucciones e interactúa con el grupo a partir de cómo funcionan las actividades con sus estudiantes, es decir, utiliza un sistema de “trial and error”, explicado así por él mismo. En cuanto a los factores institucionales, Alberto describe su relación con el personal de la escuela como cordial y respetuosa, y que los considera su segunda familia. Este sentimiento se reforzó al describir cómo la directora designó aulas especiales para las clases de inglés, y mantiene acondi-

cionadas esas aulas con proyector y bocinas, además del pizarrón y el material tradicional que se encuentra en un aula. Alberto se siente apreciado y valorado en su escuela y eso lo motiva en su práctica diaria.

Si bien, Ana no tuvo una carrera universitaria en educación, ha tenido oportunidad de llevar varios cursos pedagógicos y certificaciones docentes, gracias a los cuales ella afirma que la han ayudado a comprender mejor su rol como docente, y a buscar herramientas que le permitan dar sus clases con mayor efectividad. También se mostró motivada a seguir aprendiendo, ya que sigue disfrutando dar clases a pesar de tener 20 años trabajando en el mismo contexto educativo. Ana menciona que su experiencia en el Programa de Inglés le permite sentirse con la confianza de cambiar, adaptar e incluso omitir información del plan de estudios nacional, de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes. Respecto a la relación con sus compañeros de escuela, Ana menciona que esta ha sido buena y ha permitido que le den un espacio propio para trabajar con el alumnado. En cuanto a los recursos disponibles, Ana describe que cuenta con los materiales tradicionales de un aula, además de acceso a copias para los estudiantes. Y el material visual de apoyo que tiene en el aula, es material que ha ido recolectando con el tiempo.

En el caso de Alberto, la dimensión iterativa se observa en el uso que da a su formación académica y a su experiencia docente para mejorar sus clases, las cuales enriquece con el uso de recursos que tiene disponibles (dimensión práctica-evaluativa). La dimensión proyectiva se observa en la intención de Alberto de continuar la buena relación con sus compañeros, ya que esto le ha traído consecuencias positivas para su práctica docente.

La dimensión iterativa en el caso de Ana se observa mayormente en su experiencia docente, y cómo esto le permite hacer adecuaciones efectivas en sus clases. De igual forma, los cursos que ha tomado le han permitido hacer uso de esos conocimientos en su práctica diaria (dimensión práctica-evaluativa). La dimensión proyectiva se hizo evidente cuando Ana explicó su meta de seguirse preparando con el fin de mejorar sus clases.

De manera general, se identificó cómo los factores que parecen tener mayor influencia en el desarrollo y ejercicio de la agencia en los participantes resuenan en al menos dos de las dimensiones a la vez, lo cual comprueba que estas se superponen a diferentes intervalos, pero con un mismo fin: la toma de decisiones efectivas.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio muestran que los docentes ejercen su agencia en el desarrollo de sus clases de acuerdo con la experiencia docente que han ido formando; esto puede ser un aspecto tanto positivo como negativo, debido a que, si un docente conoce solo una forma de dar instrucciones, es poco probable que incluya variedad en este aspecto de la clase, y eso puede llegar a afectar el cumplimiento de objetivos y el aprendizaje significativo de sus estudiantes. Por otro lado, la experiencia es un factor que influye en la confianza que tienen los docentes en su rol, lo que les puede permitir ser más receptivos a retroalimentación y sugerencias de mejora. Si bien es poco lo que se puede hacer respecto a la falta de experiencia, más allá de esperar a que se vaya adquiriendo, es posible crear espacios de colaboración en donde docentes con mayor experiencia compartan sus prácticas exitosas con sus compañeros con menor experiencia, esto tomando en cuenta lo que indica la dimensión iterativa respecto a la creación de patrones a partir de experiencias pasadas: estas pueden ser propias u observadas. Las dimensiones proyectiva y práctica-evaluativa también serían beneficiadas con este tipo de colaboración, ya que permitirían a los docentes establecer metas relacionadas con su preparación profesional e identificar rutas de acción para resolver situaciones actuales en su aula.

En resumen, a partir de lo encontrado se hace evidente lo necesario que es escuchar y valorar a los docentes, puesto que son ellos un elemento clave en la mejora de la enseñanza. Y reconocer y apoyar su agencia docente les permitirá crecer profesionalmente, esto impactará positivamente en la calidad de la educación en general.

Referencias

- Ahearn, L. (2001). Language and agency. *Annual Reviews*, 30, 109-137.
- Allen, L. (2018). Teacher leadership and the advancement of teacher agency. *Foreign Language Annals*, 51, 240-250.
- Alsalahi, S. (2015). Stages of teacher's professionalism: how are English language teachers engaged? *Theory and Practice in Language Studies*, 5(4) 2015, 671-678.

- Bai, H. (2006). Philosophy of education: towards human agency. *Paideusis*, 15(1), 7-19.
- Biesta, G., Priesley, M. y Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Calvert, L. (2016). *Moving from compliance to agency: what teachers need to make professional learning work*. University of Oxford Press.
- Campbell, E. (2012). Teacher agency in curriculum contexts. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 183-190. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00593.x>
- Creswell, J. (2003). *Research design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks/Sage Publications.
- Crookes, G. y Chaudron, C. (2001). Guidelines for language classroom instruction. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 29-42.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1998). *The landscape of qualitative research. Theories and Issues*. Thousand Oaks/Sage Publications.
- Deters, P., Gao, X. (Andy), Miller, E. R. y Vitanova, G. (2015). *Theorizing and analyzing agency in second language learning*. Multilingual Matters.
- Eisner, E. (1998). *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Prentice Hall.
- Emirbayer, M. y Mische A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Gallagher, S. (2012). Multiple aspects in the sense of agency. *New Ideas in Psychology*, 30(1), 15-31. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2010.03.003>
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. Continuum Books.
- Gourd, T. (2015). *Toward a theory for understanding teacher agency: grounded theory with inclusion co-teachers* [Tesis doctoral]. Universidad de Washington.
- Gutiérrez Estrada, M. y Schecter, S. (2018). English as a "killer language"? Multilingual education in an indigenous primary classroom in northwestern Mexico". *Journal of Educational Issues*, 4(1), 122-147. <https://doi.org/10.5296/jei.v4i1.12849>
- Hamid, O. y Nguyen, H. (2016). Globalization, English language policy, and teacher agency: focus on Asia. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 15(1), 26-44.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English language teaching*. Pearson Education.
- Hitlin, S. y Elder, G. (2007). Time, self and the curiously abstract concept of agency. *American Sociological Association*, 25(2), 170-191. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2007.00303.x>
- Hunt, A. y Beglar D. (2002). Current research and practice in teaching vocabulary. En Jack C. Richards y Willy A. (Eds.), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice* (pp. 258-266). University Press.
- Kalaja, P., Barcelos, A. M., Aro, M. y Ruohotie-Lyhty M. (2015). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Palgrave/MacMillan.
- Kang, G. (2015). *The Power of teachers: exploring identity, agency, and collaboration in the context of literacy* [Tesis doctoral]. Universidad de Illinois.
- Kayi-Aydar, H. (2015). Teacher agency, positioning, and English language learners: voices of pre-service classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 45, pp. 94-103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.009>

- Kelly, H., Vitanova, G. y Marchenkova, L. A. (2004). *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning. New Perspectives*. Lawrence Baum Associates.
- Li, W. y De Costa, P. (2017). Professional survival in a neoliberal age: a case study of an efl teacher in China. *The Journal of Asia TEFL*, 14(2), 277-291. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2017.14.2.5.277>
- Liao, P. C. (2017). Taiwan - educated teachers of English: their linguistic capital, agency, and perspectives on their identities as legitimate English teachers. *Taiwan Journal of tesol*, 14(2), 5-35.
- Lier, L. V. (2008). Agency in the classroom. En J. P. Lantolf y M. E. Poehner (Eds.), *Socio-cultural theory and the teaching of second languages*. Equinox.
- Lukacs, K. (2015). For me, change is not a choice: the lived experience of a teacher change agent. *American Secondary Education*, 44(1), 38-49.
- McGowan, N. L. (2015). *Is this Academy a place where teacher agency can flourish?* University of Stirling.
- Noonan, J. (2016). *Teachers learning: engagement, identity, and agency in powerful professional development* [Tesis doctoral]. Universidad de Harvard.
- Oolbekkink, M., Hadar, L. L., Smith, K., Helleve, I. y Ulvik, M. (2017). Teachers perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education*, 62, 37-46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.005>
- Ostorga, A. (2018). *The right to teach: creating spaces for teacher agency*. Rowman & Littlefield.
- Oswald, M. y Mariechen P. (2015). A teacher's identity trajectory within a context of change. *South African Journal of Education*, 35(1), 1-8.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks/Sage Publications.
- Pillay, A. (2017). How teachers of English in South African schools recognise their change agency. *South African Journal of Education*, 37(3), 1-11. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n3a1296>
- Priestley, M., Biesta G. y Robinson, S. (2015). *Teacher agency. An ecological approach*. Bloomsbury Academic.
- Rodriguez, A. y Gail S. (2016). Personal agency inspired by hardship: bilingual latinas as liberatory educators. *International Journal of Multicultural Education*, 18(3), 1-21. <https://doi.org/10.18251/ijme.v18i3.1145>
- Stake, R. (2015). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Stewart, K. (2018). *The role of growth mindset and efficacy in teachers as change agents*. [Tesis doctoral] Universidad de California.
- Szczesiul, S. y Huizenga, J. (2015). Bridging structure and agency: exploring the role of teacher leadership in teacher collaboration. *Journal of School Leadership*, 25, 368-410.
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1-12.