

EDUCATIONIS MOMENTUM

Vol. 11, n.º 1, 2025, pp. 39-61, ISSN (online): 2517-9853

<https://doi.org/10.36901/em.v11i1.1719>

Narrativas estudiantiles sobre experiencias significativas
de aprendizaje que favorecen compromiso y agencia

Student Narratives of Significant Learning Experiences
that Foster Commitment and Agency


Daiana Y. RIGO

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas
Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina
daianayamilarigo@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0312-6429>


Alejandra M. DELGADO

Instituto Superior Nuestra Señora del Valle Cruz del Eje,
Córdoba, Argentina

 <https://orcid.org/0000-0002-2679-422X>


María Lucrecia PIÑEIRO

Universidad de Mendoza, Mendoza, Argentina

 <https://orcid.org/0009-0006-6769-8572>

Guadalupe GUARIDO

Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina

 <https://orcid.org/0000-0001-5756-7719>

Recibido: 2025.06.10

Aprobado: 2025.08.25

Resumen

El artículo indaga cómo emergen el compromiso y la agencia en estudiantes de nivel superior a partir de experiencias significativas de aprendizaje. Al mismo tiempo busca identificar los momentos formativos que contribuyeron a su desarrollo en las trayectorias estudiantiles y recuperar, desde la perspectiva de los propios estudiantes, aquellas experiencias que promovieron instancias de compromiso y agencia a lo largo de su formación. Metodológicamente se trata de un estudio cualitativo, basado en narrativas recogidas de 65 estudiantes de instituciones superiores del sur de Córdoba, Argentina. Los resultados se agrupan en tres categorías clave: (1) momentos situados y progresivos de agencia y compromiso, (2) transformación del entorno a través de la acción docente y estudiantil, y (3) oportunidades de acción y percepción de *affordances* en el contexto educativo. Las conclusiones principales indican que el compromiso y la agencia no son rasgos individuales fijos, sino prácticas situadas que emergen en contextos educativos que ofrecen relaciones pedagógicas significativas, tareas auténticas y oportunidades reales de participación. La percepción de *affordances* pedagógicas —entendidas como posibilidades significativas de acción— resulta crucial para activar el compromiso genuino y la agencia estudiantil. El estudio destaca la importancia de asumir el riesgo educativo e insta a transformar las prácticas docentes desde enfoques más dialógicos, flexibles y contextualmente relevantes.

Palabras clave: compromiso, affordances, educación superior, trayectorias educativas

Abstract

The article explores how engagement and agency emerge in higher education students through significant learning experiences. At the same time, it seeks to identify the formative moments that contributed to their development within students' trajectories and to recover, from the students' own perspective, those experiences that fostered instances of engagement and agency throughout their education. Methodologically, it is a qualitative study based on narratives collected from 65 students attending higher education institutions in southern Córdoba, Argentina. The results are organized into three key categories: (1) situated and progressive moments of agency and engagement, (2) transformation of the learning environment through teacher and student action, and (3) perceived opportunities for action (affordances). The main findings suggest that engagement and agency are not fixed individual traits, but rather situated practices that arise within educational contexts offering meaningful pedagogical relationships, authentic tasks, and real opportunities for participation. The perception of pedagogical affordances—understood as significant opportunities for action—is crucial for activating genuine student engagement and agency. The study underscores the importance of embracing the educational risk and calls for a transformation of teaching practices towards more dialogic, flexible, and contextually responsive approaches.

Keywords: engagement, affordances, higher education, educational trajectories

Introducción

El compromiso y la agencia en los aprendizajes no son estados permanentes, sino momentos situados que emergen en función de las interacciones sociales, las condiciones del entorno y las oportunidades de participación (Biesta & Tedder, 2007; Lipponen & Kumpulainen, 2011). Desde esta perspectiva los estudiantes no son agentes de manera constante, sino en situaciones específicas donde pueden ejercer distintos grados de control e iniciativa (Emirbayer & Mische, 1998). Así mismo Martin y Torres (2016) señalan que el compromiso estudiantil no es un rasgo fijo de los estudiantes, sino una respuesta variable a contextos de aprendizaje específicos, influida por la interacción con docentes, compañeros y contenidos.

Comprender la naturaleza temporal y ecológica de estos procesos es fundamental para analizar cómo se configuran experiencias de aprendizaje significativas (Priestley et al., 2015). A partir de esta premisa, este artículo examina experiencias de aprendizaje recuperadas por un grupo de estudiantes de educación superior que, desde sus perspectivas, favorecen momentos de agencia y compromiso, contribuyendo los resultados a repensar las prácticas docentes. Al respecto, Grossman et al. (2009) y Aspbury-Miyaniishi (2022) remarcan que hay poca claridad sobre cómo los docentes y sus acciones impactan en las experiencias y posibilidades de acción (o *affordances*) que los estudiantes perciben en términos de agencia y compromiso.

La investigación conducida se sustenta en la perspectiva de Priestley et al. (2015) al considerar que la agencia es «un constructo inexacto y pobremente conceptualizado» (p. 2). Reflejo de diversas conceptualizaciones provenientes de la filosofía, psicología social y sociología que no se adaptan al complejo entramado de las prácticas educativas. Así mismo su vínculo con otros conceptos como identidad, intencionalidad, creatividad, resistencia, relaciones, responsabilidad, emoción, voz, moralidad y ética, y autonomía, lo convierten en un constructo multifacético de difícil delimitación conceptual (Aspbury-Miyaniishi, 2022).

El enfoque ecológico (Priestley et al., 2015) sostiene que la agencia no solo depende del individuo, sino también de la disponibilidad de recursos culturales, materiales y sociales. Por lo tanto, las estructuras culturales y sociales posibilitan la agencia al proporcionar recursos en situaciones de enseñanza

y de aprendizaje concretas y la limitan al no proporcionar otros recursos. Un concepto que ayuda a entender cómo el entorno posibilita y restringe la acción es la noción de Gibson (1986), entendida en términos generales como posibilidades percibidas de acción que el entorno ofrece a un individuo para ser agentes.

Comprender la agencia en términos de *affordances* implica pensar los contextos educativos como un campo relevante y dinámico, que ofrece a los individuos diversas posibilidades para actuar en función de sus propósitos y metas actuales (Aspbury-Miyanihi, 2024), la clave es percibir las y darles sentido funcional a las situaciones de aprendizaje y de enseñanza.

Supone, además, la capacidad de un individuo para actuar dentro de un conjunto de posibilidades situadas más allá de lo esperado o planificado (Aspbury-Miyanihi, 2022). Involucra percibir momentos o margen de acción (*Spielraum*) que los sujetos —docentes o estudiantes— ejercen en la clase, flexionando o adaptando sus prácticas a las necesidades específicas del aula y explorando alternativas más allá de lo convencional (Gottlieb, 2012; Roth, 2002; Rigo & Squillari, 2023) para involucrar, comprometer y crear nuevas formas de hacer y actuar en pos de mejores aprendizajes.

Así mismo, desde un enfoque situado, el presente estudio entiende el compromiso como un fenómeno complejo donde la interacción entre contexto, prácticas docentes y características del estudiante es clave para su comprensión (Kahu, 2013). Es un constructo multifacético y dinámico que emerge entre las posibilidades de interacción que perciben los sujetos en los diversos contextos de formación (Rigo, 2025; Fredricks et al., 2016; Fredricks, 2023; Class et al., 2016; Kahu, 2013). En un entorno educativo el compromiso significa que los estudiantes dirigen su atención y energía «en el momento» hacia una tarea o actividad en particular. En el aula se utiliza a menudo para referirse al grado de participación activa de los estudiantes en una tarea de aprendizaje, sus intereses por la propuesta pedagógica y el uso de estrategias profundas y de autorregulación en el acto de aprender (Rigo, 2020; Fredricks, 2023).

El compromiso con el aprendizaje es esencial para el progreso académico, ya que los estudiantes comprometidos están automotivados y dirigen su propio aprendizaje, a diferencia de los pocos implicados. Es un ciclo recursivo que

se ve afectado por la participación del estudiante, el interés en la materia y la interacción social positiva (Fredricks et al., 2004; Reschly et al., 2012).

Diversos estudios (Fredricks, 2023; Bergdahl et al., 2024; Rigo, 2021) plantean que los estudiantes comprometidos tienen la capacidad de regular y adaptar su comportamiento a situaciones particulares para alcanzar sus metas, en función de las oportunidades percibidas en los contextos instructivos. Los estudiantes pueden dirigir su compromiso hacia metas que ellos personalmente valoran. Sin embargo, también la profundidad del compromiso está moderada por el nivel de valor, autenticidad y novedad que los estudiantes y los docentes le asignan a la tarea (Fredricks, 2023; Bergdahl et al., 2024). Es probable que los estudiantes perseveren y demuestren una atención prolongada a una tarea de alto valor, como la participación en prácticas vinculadas al futuro desempeño profesional (Rigo, 2024; Foshee et al., 2022; Espinoza et al., 2023). Así mismo, los estudiantes comprometidos son agentes en el sentido de que expresan sus preferencias, hacen preguntas y contribuyen de diversas maneras mientras reciben la clase (Fredricks, 2023).

Un punto en común entre el compromiso y la agencia son las posibilidades que perciben los estudiantes como oportunidades para implicarse, actuar o moldear el contexto y sus propios procesos de aprendizaje. Al respecto, la literatura identifica algunas condiciones educativas esenciales que se vinculan con el desarrollo de la agencia y el compromiso en el estudiante (Reeve & Tseng, 2011). Entre ellas, los entornos de aprendizaje centrados en los alumnos fortalecen la autonomía y la participación activa, promovidas desde metodologías interactivas y activas. Así mismo sistemas de evaluaciones flexibles y formativas, donde prime la retroalimentación y la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, así como el acceso a recursos y apoyos institucionales, como la llegada a bibliotecas, plataformas digitales, espacios de colaboración y programas de tutoría. Por último, los espacios donde la toma de decisiones y la autonomía son parte del proceso educativo (Ryan & Deci, 2000; Fredricks, 2023; Nolen et al., 2018).

En concreto, diversos estudios (Klemenčič, 2017; Reeve & Tseng, 2011; Podolefsky et al., 2013; Tweed & Reinders, 2023) acuerdan que un estudiante agente y comprometido con el propio proceso de aprendizaje se caracteriza por su autonomía y autodirección, asumiendo un rol activo en la toma de decisiones sobre qué y cómo aprender, aprovechando la flexibilidad curricular

y los recursos disponibles. Así mismo su capacidad de autorregulación le permite planificar, monitorear y ajustar su aprendizaje de manera estratégica. Además participa activamente en su comunidad educativa, interactuando con docentes y pares en espacios de discusión y actividades extracurriculares. Su agencia se refleja en la capacidad de influir en su entorno de aprendizaje, ya sea mediante la cocreación de contenidos, la participación en decisiones académicas o la evaluación de prácticas educativas. Más allá de aprobar exámenes busca un aprendizaje significativo, comprendiendo la relevancia del conocimiento en distintos contextos. Se distingue por su apertura a la innovación y a la creatividad, explorando nuevas metodologías y tecnologías. Así mismo demuestra resiliencia y disposición al esfuerzo, enfrentando desafíos con perseverancia y buscando apoyo cuando es necesario. Finalmente, posee una fuerte conciencia social y responsabilidad, participando en actividades que fortalecen su comunidad académica y contribuyen al bien común.

En concreto, el estudio se plantea las siguientes preguntas de investigación: ¿de qué manera emergen el compromiso y la agencia en los estudiantes a partir de sus experiencias significativas de aprendizaje? ¿Qué momentos formativos a lo largo de sus trayectorias contribuyeron al desarrollo de estas prácticas? Y, finalmente, ¿qué experiencias de aprendizaje consideran los estudiantes como significativas para promover instancias de compromiso y agencia en su formación?

Metodología

El estudio, de tipo interpretativo-exploratorio y con un enfoque cualitativo, tiene como propósito indagar cómo emergen el compromiso y la agencia en estudiantes de nivel superior a partir de experiencias significativas de aprendizaje. Así mismo busca identificar los momentos formativos que favorecieron su desarrollo en las trayectorias estudiantiles y recuperar, desde la perspectiva de los propios estudiantes, aquellas experiencias que promovieron instancias de compromiso y agencia a lo largo de su formación.

Muestra

El grupo estuvo conformado por 65 estudiantes, pertenecientes a diversas instituciones de nivel superior del sur de la provincia de Córdoba, Argentina. Se recurrió a un muestreo no aleatorio y por conveniencia. La mayoría repre-

senta al género femenino (92 %), con edades comprendidas entre los 19 y los 53 años. Respecto a la distribución por institución y campo disciplinar, la tabla 1 muestra que más de la mitad cursaba el Profesorado de Educación Especial en el Instituto Superior Nuestra Señora del Valle, seguido por los de la Licenciatura en Psicología de la UM y, finalmente, los de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UNRC.

Tabla 1

Institución educativa y carrera de pertenencia de los 65 estudiantes

Institución	Porcentaje	Carrera
Instituto Superior Nuestra Señora del Valle	51 %	Profesorado de Educación Especial con Orientación Discapacidad Intelectual
Universidad de Mendoza (UM)	37 %	Licenciatura en Psicologías
Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)	12 %	Licenciatura en Psicopedagogía

Sobre la distribución por año de cursado, en la tabla 2 se observa que la mayoría se encontraba cursando el segundo año de sus estudios superiores.

Tabla 2

Porcentaje de estudiantes por año de cursado

Institución	Año de cursado		
	Segundo	Tercero	Cuarto
Instituto Superior Nuestra Señora del Valle	34 %		17 %
Universidad de Mendoza (UM)	37 %		
Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)		12 %	

Por último, se destaca que la participación fue voluntaria, concediendo el consentimiento informado.

Instrumento

Siguiendo los lineamientos de Connelly y Clandinin (1999, 2006), se usaron las narrativas como un instrumento valioso para la recolección de datos en contextos educativos, en tanto permiten explorar y comprender las

experiencias de manera más profunda, facilitando una reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje. En este sentido, la narrativa se convierte en un vehículo para crear conocimiento educativo que es contextualizado y relevante para sujetos y sus prácticas (Craig & Ross, 2008).

En concreto, se les solicitó que narraran al menos una experiencia de aprendizaje que recordaran de sus trayectorias educativas en el Nivel Superior de Educación vinculada al compromiso y la agencia percibida en ellas, detallando el contexto, los sujetos y los recursos implicados.

Análisis de datos

Los datos fueron analizados mediante el método de comparación constante (Glaser & Strauss, 1967) usando el programa ATLAS.ti V9, lo cual permitió identificar, comparar y agrupar sistemáticamente unidades de significado emergentes. Este enfoque facilitó la construcción de categorías a partir de la comparación continua entre fragmentos de datos, lo que posibilitó una interpretación progresiva y en profundidad de las experiencias relatadas por los participantes

Resultados

Del análisis se desprenden tres categorías emergentes, a saber: 1. Momentos situados y progresivos de agencia y compromiso; 2. Transformación del entorno a través de la acción docente y estudiantil; y 3. Oportunidades de acción y percepción de *affordances* en el contexto educativo. A continuación se presenta cada una, retomando las citas más representativas de cada aspecto analizado e interpretado.

Momentos situados y progresivos de agencia y compromiso

Las narraciones reflejan que el compromiso y la agencia en los aprendizajes no son estados permanentes, sino experiencias emergentes en contextos específicos. En línea con Biesta y Tedder (2007) y Lipponen y Kumpulainen (2011), los estudiantes describen instancias en las que sintieron interés genuino, tomaron iniciativa o se involucraron activamente en su proceso de aprendizaje. Algunas narraciones mencionan:

Me gustó la cátedra optativa de «abordaje para las personas con discapacidad» de segundo año, ya que aprendí temas importantes en cuanto al respeto hacia estas personas y cómo dirigirse a ellas y a sus familias.

Una experiencia de aprendizaje comprometido que recuerdo fue en la cursada de la materia Corrientes Actuales en Psicología, donde desarrollé un particular compromiso con la materia, investigando más allá del material ofrecido por la cátedra.

Lo que realmente hizo única esta experiencia fue el enfoque pedagógico de la profesora Piñeiro y cómo lograba involucrarnos activamente en la construcción del conocimiento.

En la materia de Psicopatología, la profesora organizaba actividades grupales con casos clínicos reales o ficticios, y debíamos analizarlos, identificar diagnósticos posibles y proponer tratamientos. El nivel de compromiso y dedicación que exigía esta actividad fue crucial para que me sintiera parte activa del proceso de aprendizaje.

Coordiné grupos de estudio para preparar exámenes finales. Mi rol fue orientar las interacciones, asegurar que todos participaran y presentar los temas. Esto fortaleció mis habilidades de liderazgo y me permitió desarrollar empatía y comunicación.

Estos relatos evidencian una relación dinámica entre el contexto de enseñanza y el grado de compromiso de los estudiantes, tal como lo sugieren Emirbayer y Mische (1998) en su conceptualización temporal de la agencia. Las estudiantes recuperan en actividades vinculadas a la investigación, el hacer profesional y el trabajo colaborativo momentos donde se percibieron comprometidos y con posibilidades para tomar iniciativas y decisiones.

Así mismo, las narraciones de las estudiantes ponen de manifiesto diversas ocasiones de implicación. Las citas muestran que la participación de los estudiantes en sus experiencias formativas revela un tránsito progresivo desde formas iniciales de involucramiento hacia niveles más complejos y transformadores, en sintonía con la noción de *participación periférica legítima* propuesta por Lave y Wenger (1991). En una primera instancia, algunos de los relatos muestran cómo el aprendizaje, a veces, comienza con un ingreso legítimo pero limitado al campo de conocimiento, como cuando una estudiante destaca su primer acercamiento respetuoso a la temática de la

discapacidad y al trato con las familias, en una cátedra optativa de segundo año. Esta etapa de observación abre paso al aprendizaje situado, donde la interacción con otros y la resolución de problemas reales permiten adquirir competencias significativas, como se evidencia en la experiencia de análisis de casos clínicos en la materia Psicopatología, que promovía el trabajo colaborativo y la aplicación de conceptos teóricos a situaciones prácticas.

Finalmente, algunos estudiantes relatan experiencias que reflejan una participación plena, donde ya no solo aprenden de otros, sino que toman la iniciativa y lideran procesos colectivos, como cuando uno de ellos relata cómo organizó grupos de estudio para preparar exámenes, coordinando la participación de sus compañeros y generando espacios de aprendizaje compartido. Esta progresión pone de relieve cómo el compromiso y la agencia emergen y se consolidan a través de trayectorias situadas, atravesadas por condiciones contextuales que habilitan la transformación del rol del estudiante dentro de su comunidad de aprendizaje.

Estas transiciones están medidas por el contexto, la relación pedagógica entre docentes y estudiantes, la confianza y las oportunidades reales de participación que se ofrezcan en la comunidad educativa (una cátedra o un grupo de investigación).

Transformación del entorno a través de la acción docente y estudiantil

En esta categoría se evidencia que el compromiso y la agencia no solo son respuestas a un entorno preexistente, sino también procesos que transforman activamente dicho contexto. Algunas evidencias de esta transformación incluyen menciones como:

Los docentes nos incentivaban a participar de manera proactiva, investigando, debatiendo y construyendo junto a nuestros compañeros.

Se promovía la participación constante de todos los estudiantes mediante la asignación de casos clínicos reales o ficticios.

Fue una experiencia hermosa conocer nuevas perspectivas a través de las dinámicas de exposición en grupo, ya que logramos intercambiar opiniones y conocimientos.

Una actividad que recuerdo con especial cariño fue la creación de un «caleidoscopio de la infancia hiperrealizada»... Junto a mis compañeras y nuestra docente, desarrollamos un proyecto que visibilizaba las diferentes realidades y necesidades de los niños a través de actividades interactivas.

Implementar un cuaderno de compromisos en mis clases ha permitido a mis estudiantes desarrollar habilidades de responsabilidad y auto-gestión.

Otra experiencia valiosa fue la actividad donde cada uno se presentaba mediante un boceto de nuestro rostro... promovió la empatía entre los compañeros.

En primer año tuvimos que realizar unos anteojos gigantes y plasmar cómo fue cambiando la mirada, cómo fueron cambiando los paradigmas hasta llegar a la actualidad.

Las estrategias docentes, que son recuperadas por los estudiantes en sus narrativas y que perciben como fuentes de implicación y participación proactiva, se centran en la organización de debates, análisis de casos clínicos y metodologías de aprendizaje activo. Así mismo experiencias de enseñanza que desafían preconceptos y fomentan nuevas perspectivas, como el estudio sobre discapacidad y el impacto de los diagnósticos en las familias, son contempladas. También aparecen los espacios muy valorados de reflexión crítica, que permiten a los estudiantes reformular sus ideas sobre distintos temas como la psicopatología y los trastornos alimenticios. De acuerdo con Priestley et al. (2015), estos relatos robustecen la idea de que la agencia no es una propiedad individual, sino una capacidad situada que emerge en interacción con *affordances* específicas del contexto.

Así mismo, desde la teoría de los *figured worlds* propuesta por Holland et al. (1998), las experiencias formativas no se limitan a la mera inserción en un entorno educativo dado, sino que implican una participación activa en la configuración simbólica de ese mundo social. Las narraciones analizadas permiten observar, además, cómo los estudiantes, al asumir un rol participativo y reflexivo, no solo reproducen los significados culturales del campo profesional, sino que los transforman mediante prácticas simbólicas y afectivas. Por ejemplo, la creación de un «caleidoscopio de la infancia

hiperrealizada» permitió a un grupo de estudiantes visibilizar críticamente las tensiones y realidades del desarrollo infantil desde una perspectiva pedagógica innovadora. Del mismo modo, la implementación de un «cuaderno de compromisos» en el aula resignificó las prácticas escolares al promover nuevas formas de corresponsabilidad y autogestión. A través de actividades expresivas —como el dibujo del propio rostro o la elaboración de anteojos gigantes para representar el cambio de paradigma pedagógico— se construyen nuevas formas de narrar la identidad estudiantil y docente.

Estas experiencias reconfiguran el mundo de la formación, habilitando una comprensión más crítica, situada y transformadora del rol profesional. En este sentido, la agencia estudiantil no se limita a la autonomía individual, sino que se expresa como una práctica situada que transforma el entorno, generando nuevos posicionamientos y sentidos sobre los aprendizajes. Son experiencias que transforman posicionamientos teóricos y prácticos actuales que median la toma de decisiones presentes y futuras.

Oportunidades de acción y percepción de affordances en el contexto educativo

Muchos relatos destacan la importancia del contexto y las oportunidades que brindan los docentes para la agencia y el compromiso. Se observan ejemplos claros de *affordances* (oportunidades de acción) que favorecieron la participación activa de los estudiantes:

Los textos propuestos por la cátedra fueron muy interesantes y actuales, lo que me motivó a buscar más textos del autor.

La integración de material audiovisual y entrevistas a personas con adicción nos permitió tener una visión más cercana de la problemática.

Tuvimos que elegir a un niño de nuestro entorno familiar y pedirle que realizara un dibujo, lo cual nos permitió aplicar los conocimientos adquiridos en clase.

Las narraciones resaltan las actividades grupales de análisis de casos reales en materias como Psicopatología, la integración de material audiovisual y entrevistas en el estudio de adicciones, como el uso de metodologías de enseñanza que permiten la apropiación crítica del conocimiento y los trabajos prácticos en Psicología del Desarrollo.

Rietveld y Kiverstein (2014) y Pyysiäinen (2021) enfatizan que la agencia está ligada a la percepción de *affordances* en un entorno cambiante, y estos relatos confirman que los momentos de agencia emergen cuando los estudiantes pueden identificar y actuar sobre estas oportunidades.

Así mismo, desde la perspectiva de Biesta (2013), enseñar implica asumir un riesgo: el riesgo de que el estudiante no reciba pasivamente el contenido, sino que, interpelado por una situación pedagógica abierta, responda con su propia voz. El autor enfatiza que la educación debe permitir la emergencia de la subjetividad, no como un resultado planificado sino como un acontecimiento posible en contextos que habilitan la acción, la incertidumbre y la libertad. En este marco, las *affordances pedagógicas* no son simples recursos o actividades, sino oportunidades situadas que permiten al estudiante ejercer agencia y desplegar un posicionamiento subjetivo frente al mundo.

Las narraciones de estudiantes de formación en Psicología muestran con claridad cómo ciertas experiencias educativas se significan como espacios de este tipo. Un caso significativo aparece en el relato de una estudiante que, al desarrollar un trabajo final sobre una película vinculada a la realidad de las villas, en el marco de la materia Psicología Social, señala: «Nos dimos cuenta de lo cargados de prejuicios que estamos y cómo los repetimos inconscientemente». Esta afirmación no solo da cuenta de un aprendizaje conceptual, sino de una reconfiguración ética de su mirada sobre lo social, habilitada por una propuesta pedagógica que no buscó respuestas correctas, sino una experiencia crítica.

De modo similar, en la materia Psicopatología, otra estudiante relata cómo debió defender en un debate una postura contraria a sus propias creencias respecto a los tratamientos para trastornos de ansiedad. La situación la llevó a investigar, contrastar y reformular su perspectiva. Lejos de tratarse de una actividad cerrada, esta oportunidad pedagógica promovió la exploración argumentativa y la toma de posición fundamentada, aspectos clave de la subjetividad en el sentido que Biesta (2013) propone.

Así mismo, en Psicología del Desarrollo, el análisis de un dibujo infantil realizado por un niño del entorno familiar se convierte en una instancia transformadora. La estudiante no solo aplica conocimientos teóricos, sino que manifiesta una revisión de su deseo vocacional, al descubrir interés por

trabajar con infancias, algo que anteriormente descartaba. Estas experiencias, concretas y situadas, ilustran cómo las *affordances* contextuales —cuando son abiertas, accesibles y significativas— permiten que el estudiante no solo aprenda, sino que *se exprese como sujeto*.

Otro ejemplo potente emerge del relato de una cursante de Psicología y Género, quien reconoce que la materia le permitió repensar su propia práctica y su visión del acompañamiento terapéutico a mujeres víctimas de violencia. Señala que el contacto con autoras y discursos feministas «me permitió desarrollar una consciencia social que no había sentido tan profundamente antes». Aquí, la enseñanza actúa como catalizadora de una interpelación identitaria y ética, que configura nuevos modos de relación con el conocimiento y con el otro.

Estas experiencias, lejos de estar completamente diseñadas por el docente, muestran el tipo de prácticas que Biesta (2013) valoriza como aquellas que habilitan la posibilidad de que el estudiante responda al mundo de manera crítica, situada y personal. Se trata de contextos que asumen el riesgo educativo como condición para el aprendizaje genuino.

Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio cualitativo muestran que el compromiso y la agencia en los aprendizajes no son disposiciones personales estáticas, sino experiencias emergentes y situadas, enmarcadas en condiciones pedagógicas, relacionales e institucionales específicas. Tal como sostienen Aspbury-Miyaniishi (2022, 2024) y Priestley et al. (2015) la agencia debe entenderse desde una perspectiva ecológica, como una práctica que se configura en función de las oportunidades de acción (*affordances*) que el entorno ofrece y que los sujetos son capaces de percibir y significar. En cada categoría, el análisis de las narraciones sugiere que el compromiso y la agencia en los aprendizajes pueden potenciarse mediante estrategias que amplíen las oportunidades de acción de los estudiantes y favorezcan su participación activa en la construcción del conocimiento.

En particular, los relatos recogidos reflejan con claridad que la agencia y el compromiso aparecen en momentos de alta relevancia emocional, cognitiva y social, como lo son los proyectos colaborativos, la toma de decisiones dentro

del aula, la interacción con pares y docentes, y la conexión con contextos reales o profesionales. Esto evidencia una convergencia con la conceptualización de Emirbayer y Mische (1998), al considerar que la agencia no se ejerce en abstracto, sino que está mediada por la historia personal, la visión de futuro y la interpretación del contexto inmediato.

Los relatos estudiantiles analizados también evidencian trayectorias de participación progresiva, donde la implicación en tareas relevantes, colaborativas y profesionalmente significativas potencia no solo el compromiso con el aprendizaje, sino también el desarrollo identitario como futuros docentes o profesionales de la salud y la educación. Estas trayectorias son coherentes con la noción de participación periférica legítima de Lave y Wenger (1991), pero también con investigaciones recientes como las de Moore (2022) y Fredricks (2023) que destacan cómo la participación sostenida en experiencias auténticas promueve la autoeficacia, la autonomía y la toma de decisiones con sentido, base esencial para el desarrollo de la agencia y el compromiso.

La transformación del entorno educativo a partir de la participación activa de docentes y estudiantes resulta ser otra de las contribuciones más potentes del estudio. Las prácticas pedagógicas narradas —como el uso de casos reales, las propuestas creativas como caleidoscopios o anteojos simbólicos y el debate de ideas controvertidas— demuestran que la agencia también se traduce en una transformación simbólica del mundo educativo, en línea con la noción de *figured worlds* (Holland et al., 1998). Desde esta óptica, los estudiantes no solo son receptores de cultura profesional, sino coconstructores de nuevos sentidos, posicionamientos e interpretaciones que reconfiguran su rol y el de sus pares en el escenario educativo.

Las experiencias pedagógicas que promovieron agencia —desde la resolución de casos reales hasta la creación de recursos visuales, la organización de grupos de estudio o la reflexión crítica sobre estereotipos— apoyan la idea de que el estudiante no es un receptor pasivo, sino un sujeto activo que interpreta, resignifica y transforma su entorno de aprendizaje. En este sentido, la enseñanza efectiva es aquella que no garantiza resultados, sino que habilita la emergencia de la subjetividad, tal como plantea Biesta (2020) en su teoría del riesgo educativo.

Además, los datos muestran cómo las *affordances* no operan de forma neutral: son construcciones culturales y pedagógicas que requieren ser percibidas como accesibles y valiosas. Como destacan Pyysiäinen (2021) y Rietveld y Kiverstein (2014), la agencia es posible cuando el entorno se percibe como habitable, navegable y cargado de sentido. De hecho, las narraciones analizadas revelan que el compromiso se activa especialmente en contextos que conectan la teoría con la práctica, apelan a lo emocional y ético, y habilitan la expresión de la voz estudiantil. En línea con esto, estudios recientes como el de Bergdahl et al. (2024) indican que el compromiso profundo se produce cuando los estudiantes consideran las tareas como auténticas, desafiantes y culturalmente relevantes.

Otro eje significativo es el vínculo entre la percepción de valor y autenticidad en las tareas con el nivel de compromiso observado. Según Fredricks et al. (2023), las experiencias educativas que son percibidas como genuinas, novedosas y relevantes promueven una implicación más profunda y sostenida. Este estudio confirma esta idea al mostrar cómo propuestas que conectan teoría y práctica, que son emocional y éticamente significativas, o que implican cierto grado de autonomía, potencian el compromiso activo y la capacidad de agencia desde la perspectiva de los estudiantes. Al respecto, Espinoza et al. (2023) y Foshee et al. (2022) muestran cómo el involucramiento significativo se relaciona con el reconocimiento, la pertenencia y la posibilidad de transformar la realidad desde el saber. En los relatos, las experiencias que implicaron contacto con problemáticas sociales reales, trabajo colaborativo y reflexión sobre la práctica profesional fueron las que propiciaron mayor implicación y agencia crítica.

Así mismo, los resultados muestran que la agencia y el compromiso aparecen como prácticas entrelazadas que no solo afectan el aprendizaje individual, sino que promueven formas colectivas de transformación educativa. En este punto, los aportes de Reeve y Tseng (2011), así como los de Klemenčič (2017), son clave; destacan que la autonomía, la participación activa y la autorregulación estratégica no son meros indicadores de compromiso, sino condiciones necesarias para su sostenibilidad en el tiempo. A su vez, la interacción colaborativa, el acceso a recursos significativos y la posibilidad de tomar decisiones dentro del proceso de formación aparecen como dimensiones esenciales para sostener estas prácticas comprometidas.

Finalmente, las prácticas pedagógicas que favorecen la coconstrucción de conocimientos y la autonomía —como debates o proyectos colectivos— promueven no solo aprendizajes más duraderos, sino también un vínculo dialéctico con el conocimiento, en el que el estudiante se reconoce como sujeto transformador. Esto coincide con el enfoque de la agencia transformadora de Eteläpelto et al. (2013), que plantea que los estudiantes pueden, en ciertos contextos, cuestionar y reconstruir activamente los marcos institucionales y culturales que regulan su formación.

A futuro, nuevos estudios deben desarrollarse para profundizar los resultados presentados. Las narraciones tendieron a ser breves y entrevistas en profundidad podrían ofrecer más detalles que permitan conocer, desde la perspectiva de los estudiantes, detalles y aspectos esenciales de las experiencias recuperadas para sentirse comprometidos y proactivos del propio proceso de aprendizaje.

Consideraciones finales

Este estudio ofrece evidencia empírica valiosa sobre cómo las experiencias de agencia y compromiso se construyen, desarrollan y consolidan dentro de contextos educativos que ofrecen oportunidades concretas de participación, reflexión y coconstrucción del conocimiento. A partir de las narrativas analizadas, es posible concluir que:

- a) La agencia y el compromiso emergen en interacciones significativas: son procesos situados, mediados por relaciones pedagógicas de confianza, propuestas relevantes, metodologías activas y contextos institucionales que promuevan la participación genuina. No se trata de atributos personales fijos, sino de respuestas a escenarios cargados de sentido.
- b) Las experiencias formativas significativas desafían la pasividad y la reproducción: las propuestas que interpelan la subjetividad, promueven la toma de decisiones y articulan saberes teóricos con problemáticas reales que generan mayor profundidad en el compromiso y mayor disposición a ejercer agencia.
- c) El desarrollo de trayectorias de participación progresiva fortalece la identidad profesional: a través de un tránsito desde la observación

hacia la acción autónoma y transformadora, los estudiantes no solo aprenden contenidos sino que desarrollan competencias, valores y posicionamientos ético-políticos propios del campo profesional.

d) La percepción de *affordances* pedagógicas es clave para la implicación: la forma en que los estudiantes interpretan y valoran las oportunidades que se les presentan condiciona su nivel de involucramiento. Es responsabilidad del diseño instruccional ofrecer contextos abiertos, ricos y desafiantes donde esas oportunidades sean visibles, accesibles y transformadoras.

Las propuestas de enseñanza deben asumir el riesgo educativo, como plantea Biesta (2013), enseñar implica permitir que el otro responda con su singularidad, más allá del control o la planificación docente. La apertura al acontecimiento y la incertidumbre son condiciones para el florecimiento de subjetividades críticas y comprometidas.

En síntesis, fortalecer la agencia y el compromiso en los estudiantes de educación superior exige un cambio en la mirada pedagógica y en la práctica educativa: desde modelos transmisivos hacia modelos dialógicos y situados. Esto requiere tanto decisiones micro (en el aula) como transformaciones macro (institucionales y curriculares), que aseguren la creación de contextos donde la voz, la autonomía y la creatividad de los estudiantes puedan desplegarse. La tarea docente, en este marco, no es solo enseñar contenidos, sino generar las condiciones para que algo verdaderamente educativo pueda ocurrir.

Referencias

- Aspbury-Miyaniishi, E. (2022). The affordances beyond what one does: Reconceptualizing teacher agency with Heidegger and Ecological Psychology. *Teaching and Teacher Education*, 113, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103662>
- Aspbury-Miyaniishi, E. (2024). The perception of affordances: Towards an ecological-enactive model of teacher noticing, expertise and development. *Professional Development in Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2374340>

- Bergdahl, N., Bond, M., Sjöberg, J. et al. (2024) Unpacking student engagement in higher education learning analytics: a systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, 63. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00493-y>
- Biesta, G. (2013). *Beautiful Risk of Education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315635866>
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. Teachers College Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. En J. Green, G. Camili & P. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Lawrence Erlbaum.
- Craig, C., & Ross, V. (2008). Cultivating the image of teachers as curriculum makers. En F. M. Connelly, M. F. He & J. Phillion (Eds.), *Cultivating the Image of Teachers as Curriculum Makers* (pp. 282-305). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412976572.n14>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Espinoza, S., Orozco, P., & Yellamelli, N. (2023). Faculty-Driven Student Engagement in Community-Engaged Projects: An Undergraduate Perspective. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 15(2), 13. <https://jces.ua.edu/articles/10.54656/jces.v15i2.509>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>

- Fredricks, J. A. (2023). Getting Students Engaged in Learning. *National Association of State Boards of Education* sept., 6-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1404402.pdf>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Gibson, J. J. (1986). The ecological approach to visual perception. ProQuest Ebook Central. Online Classic Edition published 2014. <https://ebook-central-proquestcom.manchester.idm.oclc.org>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Sociology Press.
- Glass, K., Glass, C. R., & Lynch, R. J. (2016). Student engagement and affordances for interaction with diverse peers: A network analysis. *Journal of Diversity in Higher Education*, 9(2), 170-187. <https://doi.org/10.1037/a0039726>
- Gottlieb, D. (2012). Beyond a rule-following model of skillful practice in teacher development. *Educational Theory*, 62(5), 501-516. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2012.00459.x>
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. W. (2009). Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055-2100. <https://doi.org/10.1177/016146810911100905>
- Holland, D., Lachicotte, W. Jr., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Harvard University Press.

- Holmes, A. F., Webb, K. J., & Albritton, B. R. (2022). Connecting students to community: Engaging students through course embedded service-learning activities. *International Journal of Management Education*, 20(1), Article 100610. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100610>
- Kahu, E. (2003). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Klemenčič, M. (2017). From student engagement to student agency: Conceptual considerations of European policies on student-centered learning in higher education. *Higher Education Policy*, 30(1), 69-85. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0023-4>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 812-819. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>
- Martin, J., & Torres, A. (2016). *User's Guide and Toolkit for the Surveys of Student Engagement: The High School Survey of Student Engagement and the Middle Grade School Survey of Student Engagement*. National Association of Independent Schools. <https://www.nais.org/analyze/student-engagement-surveys/>
- Moore, I. (2022). The effect of student voice on the perception of student agency. *International Journal of Educational Research*, 112, Article 101923. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101923>
- Nolen, S. B., & Koretsky, M. D. (2018). Affordances of Virtual and Physical Laboratory Projects for Instructional Design: Impacts on Student Engagement. *IEEE Transactions on Education*, 61(3), 226-233. <https://ieeexplore.ieee.org/document/8269365>

- Podolefsky, N. S., Rehn, D., & Perkins, K. K. (2013). Affordances of play for student agency and student-centered pedagogy. *AIP Conference Proceedings*, 1513, 306-309. <https://doi.org/10.1063/1.4789713>
- Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Bloomsbury Academic.
- Pyysiäinen, J. (2021). Sociocultural affordances and enactment of agency: A transactional view. *Theory & Psychology*, 31(4), 491-512. <https://doi.org/10.1177/0959354321989431>
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Reschly, A., & Christenson, S. (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer.
- Rietveld, E., & Kiverstein, J. (2014) A Rich Landscape of Affordances. *Ecological Psychology*, 26, 325-352. <https://doi.org/10.1080/10407413.2014.958035>
- Rigo, D. (2020). Percepciones del estudiantado argentino de nivel superior acerca del compromiso, clima del aula virtual y tendencias a futuro: entre posibilidades y limitaciones en tiempos de pandemia. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 143-161. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3132>
- Rigo, D. (2021). Percepciones de estudiantes sobre compromiso académico y clima del aula. Tendencias pasadas, presentes y futuras sobre una educación superior en transición. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(2), 77-96. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i2.2640>
- Rigo, D. (2024). Prácticas educativas: compromiso y agencia en los aprendizajes. Un estudio en contexto de formación permanente. *Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 16(35), e814. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v16.i35.e814>

- Rigo, D. (2025). Territorios educativos y compromiso académico: percepciones de un grupo de futuros formadores. *Revista Educación*, XXXIV (66). <https://doi.org/10.18800/educacion.202501.A008>
- Rigo, D., & Squillari, R. (2023). El oficio de ser docente. Agencia y pareja pedagógica. *Revista Educación, Formación e Investigación*, 9(12), 79-94. https://dgescba.edu.ar/wp/wpcontent/uploads/2023/12/Revista_EFI_Vol_9_N_16_12_2023_v1.pdf
- Roth, W. M. (2002). Becoming in the classroom: Learning to teach in/as praxis. En W. M. Roth & D. R. Lavoie (Eds.), *Models of Science Teacher Preparation: Theory into Practice* (pp. 11-30). Springer.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Tweed, A. D., & Reinders, H. (2023). Agency and Affordances in Study Abroad. *Education Sciences*, 13(4), 327. <https://doi.org/10.3390/educsci13040327>