Agencia en el aprendizaje profesional docente: análisis de un curso de formación continua en línea

Agency in Teacher Professional Learning: A Study of an Online Continuing Education Program

Agência na aprendizagem profissional docente: análise de um curso de formação continuada online

DOI: https://doi.org/10.18861/cied.2026.17.1.4256

Nancy Janett García-Vázquez
Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna
México
ngarcia@benejpl.edu.mx
https://orcid.org/0000-0002-1290-5427

Dolores Graciela Cordero-Arroyo
Universidad Autónoma de Baja California
México
gcordero@uabc.edu.mx
https://orcid.org/0000-0001-8567-1732

Salvador Ponce-Ceballos
Universidad Autónoma de Baja California
México
ponce@uabc.edu.mx
https://orcid.org/0000-0003-0454-9853

Recibido: 19/09/25
Aprobado: 10/12/25

Cómo citar:
García-Vázquez, N. J., Cordero-Arroyo, D. G., & Ponce-Ceballos, S. (2026). Agencia en el aprendizaje profesional docente: análisis de un curso de formación continua en línea. *Cuadernos de Investigación Educativa, 17*(1). https://doi.org/10.18861/cied.2026.17.1.4256

CC BY

Resumen

En los últimos años se ha evidenciado un creciente aumento de los cursos en línea para docentes; la flexibilidad es una de las ventajas identificadas como clave de estos entornos, al permitir adaptar tiempos y espacios según las necesidades individuales. No obstante, también se ha identificado que esta misma característica ha planteado desafíos para la permanencia y finalización en los programas. En este contexto, la agencia es un aspecto esencial del aprendizaje profesional docente en línea, al implicar la capacidad de actuar con intencionalidad y reflexión para tomar decisiones que favorezcan el propio proceso formativo. Este estudio analizó cómo se manifestó la agencia en un curso de formación continua docente en línea que registró una alta tasa de finalización. Desde un enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas a docentes que mostraron compromiso sostenido y culminaron exitosamente el programa. El análisis permitió identificar factores personales, relacionales y contextuales en tres fases de la experiencia formativa: anticipada, de participación y proyectiva, que configuraron la agencia docente. En la fase anticipada, el interés por aprender, el impulso de los líderes y el reconocimiento institucional motivaron la inscripción. En la fase de participación, el uso de estrategias autorregulatorias, la disposición colaborativa y el acompañamiento tutorial facilitaron la continuidad. En la fase proyectiva, la aplicación de saberes, el respaldo institucional y la proyección profesional reforzaron el compromiso a partir del curso. Los hallazgos subrayan la importancia de favorecer una agencia situada y multidimensional que permita potenciar la flexibilidad de los entornos virtuales en la formación docente.

Palabras clave:
agencia, formación de docentes, aprendizaje profesional, aprendizaje en línea, educación a distancia.

Abstract

In recent years, there has been a marked increase in online courses for teachers. Flexibility is one of the key advantages of these environments, allowing participants to adapt schedules and learning spaces to their individual needs. However, this same feature has also presented challenges for persistence and course completion. In this context, agency is as an essential aspect in online teacher professional learning, involving the capacity to act with intentionality and reflection to make decisions that support one's own learning process. This study analyzed how agency was manifested in an online continuing teacher education program with a high completion rate. Using a qualitative approach, interviews were conducted with teachers who demonstrated sustained engagement and successfully completed the course. The analysis identified personal, relational, and contextual factors across three phases of the learning experience: anticipatory, participatory, and projective, that configured teacher agency. In the anticipatory phase, motivation to learn, leadership support, and institutional recognition encouraged enrollment. In the participatory phase, self-regulatory strategies, collaborative engagement, and tutor guidance facilitated ongoing participation. In the projective phase, the application of knowledge, institutional backing, and future professional aspirations reinforced commitment derived from the course experience. The findings highlight the importance of fostering agency as a situated and multidimensional process that leverages the flexibility of virtual learning environments in teacher professional development.

Keywords:
agency, teacher education, professional learning, online learning, distance education.

Resumo

Nos últimos anos, tem-se observado um aumento significativo na oferta de cursos online para docentes; a flexibilidade é uma das vantagens identificadas como chave nesses ambientes por permitir a adaptação de tempos e espaços conforme as necessidades individuais. No entanto, essa mesma característica também tem gerado desafios relacionados à permanência e conclusão dos programas. Nesse contexto, a agência constitui um aspecto essencial da aprendizagem profissional docente online, ao envolver a capacidade de agir com intencionalidade e reflexão para tomar decisões que favoreçam o próprio processo formativo. Este estudo analisou como a agência se manifestou em um curso de formação continuada docente online que apresentou uma alta taxa de conclusão. A partir de uma abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas com docentes que demonstraram compromisso contínuo e concluíram com êxito o programa. A análise permitiu identificar fatores pessoais, relacionais e contextuais em três fases da experiência formativa —antecipatória, de participação e projetiva— que configuraram a agência docente. Na fase antecipatória, o interesse pela aprendizagem, o incentivo de lideranças e o reconhecimento institucional motivaram a inscrição. Na fase de participação, o uso de estratégias autorregulatórias, a disposição para a colaboração e o acompanhamento tutorial facilitaram a continuidade. Já na fase projetiva, a aplicação de saberes, o respaldo institucional e a projeção profissional reforçaram o compromisso gerado a partir do curso. Os achados ressaltam a importância de favorecer uma agência situada e multidimensional que potencialize a flexibilidade dos ambientes virtuais na formação docente.

Palavras-chave:
agência, formação docente, aprendizagem profissional, aprendizagem online, educação a distância.

Introducción

El aprendizaje ha sido un eje central de investigación educativa durante décadas, impulsado por el interés en comprender cómo las personas construyen conocimiento y qué condiciones lo favorecen o dificultan en distintos contextos formativos. En la formación continua del profesorado, la investigación se había centrado, hasta hace poco, en evaluar el nivel de satisfacción de los docentes con sus procesos formativos, privilegiando la valoración de los programas más que el análisis del proceso de aprendizaje que experimentan (Cordero *et al.,* 2025). Si bien estos estudios han aportado información valiosa para el diseño de propuestas formativas, también han evidenciado la necesidad de profundizar en los factores que propician el aprendizaje profesional permanente, reconociendo a los docentes como actores activos en la construcción de sus saberes.

Esta perspectiva adquiere especial relevancia en la modalidad en línea, que ha crecido notablemente en los últimos años como vía para la formación continua docente (Bragg *et al.,* 2021; Cordero, 2022). Esta modalidad ofrece una flexibilidad que permite ajustar tiempos y espacios según las necesidades individuales. No obstante, aunque esta característica representa una ventaja, también plantea desafíos importantes, como la necesidad de autodirección y constancia para mantener el compromiso hasta concluir el programa (Yeigh *et al.,* 2024).

En este contexto, se percibe la necesidad de profundizar en los factores que influyen en la agencia de los docentes y en su compromiso activo en entornos virtuales, particularmente desde enfoques que consideren la interacción entre diversos factores que influyen en su aprendizaje. Varios estudios han identificado la agencia como un rasgo característico de quienes se involucran y persisten en estos espacios (Chaaban *et al.,* 2021; Morrison & Hughes, 2024; Zhang & Peng, 2024; Yeigh *et al.,* 2024). En términos generales, la agencia se entiende como la capacidad de actuar de manera intencional y reflexiva para orientar el propio proceso de aprendizaje continuo (Bandura, 2018).

En los contextos virtuales, esta intencionalidad cobra una importancia particular, ya que los docentes deben gestionar de forma autónoma su tiempo, motivación y estrategias para sostener su avance. Además, deben tomar decisiones continuas en función de las características específicas de cada entorno formativo, como la interacción con otros participantes, los contenidos propuestos o la aplicación práctica del conocimiento adquirido.

Desde esta perspectiva, distintas investigaciones coinciden en que la agencia debe analizarse como un fenómeno complejo y multidimensional dentro del aprendizaje docente (Cong-Lem, 2021; Deschenes & Parent, 2016, 2022c; Rigo, 2024). Más que una cualidad fija, se trata de un proceso que se configura en el tiempo, abarcando las fases previa, activa y posterior a una experiencia formativa. Así, la agencia en línea debe concebirse como un proceso situado, iterativo y proyectivo, donde interactúan factores cognitivos, metacognitivos y actitudinales con el entorno específico.

Recientemente, en México se implementó un programa nacional de formación continua en modalidad en línea, dirigido a docentes de educación básica y media superior. El curso se distinguió por su alta participación y compromiso, alcanzando una tasa de finalización del 70 %. En un contexto donde la permanencia y calidad de estas experiencias formativas sigue siendo un reto, resulta pertinente explorar

qué factores sostienen el aprendizaje en estos entornos. Por ello, el presente estudio tuvo como objetivo analizar cómo se manifestó la agencia en un grupo de docentes que culminaron con éxito esta experiencia formativa. En este marco, se plantearon las siguientes preguntas específicas: ¿Qué aspectos motivacionales favorecieron la agencia docente a lo largo de la experiencia formativa? ¿Qué características de las actividades formativas propiciaron el ejercicio de la agencia docente durante el diplomado? ¿Qué estrategias emplearon los docentes para sostener su participación activa en el diplomado? ¿Qué aprendizajes destacaron las docentes y cómo contribuyeron a su compromiso con el curso? Estas preguntas guiaron una exploración cualitativa centrada en las vivencias de aprendizaje de los docentes, desde una perspectiva situada y multidimensional del aprendizaje profesional en entornos virtuales.

Fundamentos para el análisis de la agencia en el aprendizaje profesional docente en entornos virtuales

La agencia es la capacidad de actuar intencionalmente para alcanzar metas o propósitos. Proviene del latín agentia, "el que hace". Ha sido estudiada desde enfoques filosóficos, sociológicos, neuropsicológicos y de la psicología cognitiva, donde destacan como rasgos esenciales la acción, la intencionalidad y el razonamiento (Zavala & Castañeda, 2014). Ser agente implica más que actuar; requiere decisiones intencionales y reflexivas. Además, la agencia se vincula al entorno social, que influye en las elecciones al delimitar oportunidades y recursos para alcanzar metas (Bandura, 2018; Emirbayer & Mische, 1998; Priestley *et al.,* 2015).

En el ámbito educativo, el estudio de la agencia es reciente y se ha apoyado principalmente en los enfoques teóricos previamente señalados. Sin embargo, conforme avanza su investigación en educación, se vuelve más evidente la necesidad de incorporar elementos propios del área. Castañeda (2024) señala que abordar la agencia en el aprendizaje requiere una perspectiva compleja que contemple la diversidad de variables individuales y sociales implicadas, cuando una persona se compromete con su proceso formativo. A partir de sus estudios en el nivel superior, ha identificado una estrecha relación entre componentes o estrategias cognitivas, metacognitivas y autorregulatorias, y otros componentes no cognitivos, como los volitivos y emocionales, que también poseen una importante carga agentiva. Sus hallazgos son valiosos al explicar la agencia desde la interacción entre múltiples atributos que la facilitan o inhiben al aprender.

Rigo (2024), por su parte, ha realizado importantes aportes al estudio de la agencia desde una visión interdisciplinaria, incorporando una perspectiva temporal y situada para comprender las decisiones y acciones de los aprendices comprometidos. En sus investigaciones sobre formación inicial docente, ha retomado la agencia como un proceso denominado como ecológico-temporal compuesto por tres dimensiones interdependientes: una dimensión iterativa, vinculada al pasado y a las experiencias previas; una práctico-evaluativa, centrada en las decisiones situadas del presente; y una proyectiva, orientada hacia el futuro (Emirbayer & Mische, 1998; Priestley *et al*., 2015).

En el aprendizaje profesional docente, Noonan (2016) ha enfatizado la necesidad de abordar la agencia desde un enfoque multidimensional, que considera las decisiones autónomas del aprendiz en relación con las condiciones de un contexto

formativo específico. Desde una perspectiva también temporal, identificó que los docentes ejercen su agencia antes, durante y después de una experiencia de aprendizaje, tanto en aquellas consideradas satisfactorias como en las percibidas como negativas, aunque con variaciones según el momento. La agencia fue más evidente en experiencias satisfactorias: antes, al elegir entre diversas opciones formativas; durante, cuando la estructura del programa permitió redirigir actividades para atender necesidades específicas de aprendizaje o resolver dilemas junto con colegas; y después, cuando los docentes reconocieron haber realizado cambios en su práctica profesional. En experiencias negativas, también se manifestó la agencia, especialmente al reencuadrar o reinterpretar la experiencia, superar obstáculos o encontrar algún aspecto positivo en ella.

Chaaban *et al.* (2021) señalan que la agencia profesional docente debe entenderse como un fenómeno influido por factores personales, relacionales y contextuales, donde tanto la disposición interna del docente como las condiciones sociales, culturales e institucionales inciden en sus decisiones, incluidas las relacionadas con su aprendizaje continuo. A nivel personal, intervienen las experiencias previas, motivaciones, intereses, creencias de autoeficacia e identidad profesional; a nivel relacional, la colaboración, el apoyo entre pares, la participación colectiva y la comunicación; y a nivel contextual, las demandas, oportunidades o restricciones del entorno sociocultural, como estándares profesionales, reformas curriculares, relaciones de poder, normativas de gestión y estructuras jerárquicas (Pyhältö *et al.,* 2014). Según Priestley *et al.* (2015), es la interacción entre estos factores lo que permite comprender de manera integral la agencia en el ámbito profesional docente.

Un acierto de los estudios actuales sobre el aprendizaje profesional docente es que precisamente destacan el carácter situado, dinámico y multidimensional del aprendizaje continuo del profesorado (Conlin, 2024; King *et al.,* 2023; Opfer & Pedder, 2011; Weber *et al.,* 2024). De manera particular, Nezhad & Stolz (2024a, 2024b) subrayan que este tipo de aprendizaje debe responder a las necesidades auténticas de los docentes, contextualizadas por las realidades complejas del ámbito escolar, organizacional, temporal y social en las que se desenvuelven a lo largo de su desarrollo profesional permanente. En este sentido, más que promover únicamente la autonomía del docente en su aprendizaje profesional, se requieren favorecer las condiciones que le permitan ejercer su agencia; es decir, crear escenarios donde la disposición individual para aprender se articule con contextos que efectivamente faciliten dicho aprendizaje.

Específicamente en el aprendizaje profesional docente en línea, las investigaciones más recientes igualmente destacan la agencia, no solo como una característica individual de los aprendices que persisten exitosamente en las experiencias formativas, sino también como una capacidad que puede potenciarse a través del diseño mismo de los programas de formación docente (Morrison & Hughes, 2024; Smith *et al.,* 2025; Zhang & Peng, 2024; Yeigh *et al.,* 2024). Es decir, se reconoce el carácter individual de la agencia, pero también su dimensión situada o contextual según el ámbito de formación. Estas investigaciones identifican tanto factores personales como elementos del entorno de aprendizaje que favorecen la agencia docente, tales como la colaboración entre pares, la experiencia previa de los docentes, sus motivaciones para aprender, la retroalimentación individual y grupal, la reflexión crítica, entre otros.

La formación continua en línea del profesorado se ha expandido de manera importante en los últimos años; en algunos contextos esta tendencia se intensificó tras la pandemia por COVID-19, y en otros ya había comenzado previamente debido a la flexibilidad que ofrece esta modalidad y a la creciente digitalización de los procesos formativos (Bragg *et al.,* 2021; UNESCO, 2024). Si bien la formación permanente del profesorado ha sido un tema relevante a nivel mundial desde hace décadas, el avance de la tecnología digital ha reforzado la necesidad de considerar a los docentes como sujetos activos de su aprendizaje (UNESCO, 2022). En este contexto, comprender cómo los docentes enfrentan los desafíos de la formación en línea, movilizan sus recursos y se constituyen como agentes de su propio desarrollo profesional resulta fundamental para profundizar en los factores que inciden en la complejidad del aprendizaje docente en entornos virtuales.

Método

Este estudio adoptó un enfoque cualitativo, que permite analizar fenómenos educativos desde los significados que las personas atribuyen a sus experiencias y contextos (Creswell & Poth, 2018). Su alcance fue exploratorio, ya que, aunque la agencia se reconoce como factor clave en el aprendizaje en entornos virtuales, la investigación en México se ha centrado en la satisfacción de los participantes, sin abordar esta dimensión en programas de formación continua del profesorado (Cordero, 2022; León & Cordero, 2022).

Contexto y participantes del estudio

El estudio se desarrolló en el contexto de un diplomado nacional de formación docente en línea, implementado en 2024 por un organismo público mexicano encargado del sistema de mejora continua de la educación, en colaboración con una institución de educación superior del noroeste del país. El objetivo del diplomado fue fortalecer los saberes y conocimientos de los equipos responsables de la formación continua en educación básica y media superior, por lo que se convocó a docentes de todas las entidades federativas.

Con una duración total de 180 horas distribuidas en 20 semanas, el diplomado se desarrolló completamente en modalidad en línea y requería un trabajo semanal estimado de 9 horas: 3 horas en una sesión sincrónica grupal dirigida por un tutor, 1,5 horas de asesoría sincrónica complementaria, y 4,5 horas de actividades asincrónicas, tanto individuales como colaborativas. El programa se organizó en tres módulos temáticos.

Participaron 242 docentes, organizados en 10 grupos de trabajo por entidad federativa, cada uno bajo el acompañamiento de un tutor. Al finalizar el módulo 3, un total de 170 docentes concluyeron el diplomado, lo que representa una tasa de finalización del 70,24 %. La mayoría de quienes finalizaron fueron mujeres (alrededor del 70 %) y se contó con representación de todas las entidades federativas del país.

Para este estudio se recurrió a una muestra propositiva, adecuada para indagar en profundidad un fenómeno específico en participantes cuyas experiencias y características son relevantes para el objetivo de la investigación (Creswell

& Poth, 2018). Se establecieron como criterios de inclusión: haber completado satisfactoriamente los tres módulos del diplomado, haber mostrado participación activa en las actividades sincrónicas y asincrónicas, y manifestar disposición para compartir su experiencia posterior al curso.

La identificación de posibles participantes se realizó con apoyo de tres tutores del diplomado, cuyos grupos estaban conformados por docentes que cumplían con estos criterios. Se envió una invitación abierta por correo electrónico a las personas de dichos grupos, sin que los tutores realizaran ninguna sugerencia particular. Cinco docentes de distintas entidades aceptaron participar voluntariamente en entrevistas individuales al finalizar el diplomado.

El carácter voluntario de su participación favoreció relatos genuinos y reflexivos sobre su experiencia formativa, un aspecto central en los criterios considerados para su incorporación al estudio. En este sentido, el número de participantes resultó pertinente para una exploración en profundidad, en consonancia con el diseño cualitativo del estudio. Siguiendo a Van Manen (2003), una selección reducida facilita la recuperación de significados y matices que enriquecen la comprensión de las experiencias formativas y permiten acceder a la dimensión vivida del aprendizaje profesional.

Las cinco docentes son mujeres con estudios de licenciatura y posgrado en el área educativa; todas han concluido al menos una maestría, dos cuentan con doctorado y tres se encuentran en proceso de concluirlo. Actualmente se desempeñan en tareas vinculadas con la gestión de la formación continua del profesorado. El perfil de las participantes refleja un compromiso sostenido con su desarrollo profesional, así como una disposición activa para participar en el estudio, lo que contribuyó al análisis de la agencia en el aprendizaje profesional docente en línea.

Cabe resaltar que el estudio fue conducido en conformidad con principios éticos para investigaciones con seres humanos. Las participantes fueron informadas sobre los objetivos del estudio, la voluntariedad de su participación y el uso académico de los datos, otorgando su consentimiento informado previo a las entrevistas. Con el fin de preservar el anonimato y evitar asociaciones con contextos o instituciones específicas, no se detallan datos identificatorios sobre las personas, los grupos o las entidades participantes, de acuerdo con lo establecido en el consentimiento informado.

Instrumento y recolección de datos

Se utilizó la entrevista conversacional para explorar las experiencias vividas por las docentes durante su participación en el diplomado en línea. Siguiendo el propósito de este tipo de entrevista, orientado a recuperar la dimensión experiencial de un fenómeno, se buscó que las participantes compartieran sus vivencias de aprendizaje de forma libre y natural, más que emitir juicios o percepciones generales sobre el curso (Van Manen, 2003).

El guion se estructuró en cuatro bloques temáticos, definidos a partir del objetivo y las preguntas del estudio, así como de los referentes teóricos considerados (Noonan, 2016; Ratcliff & Caffarella, 2021). Fue aplicado inicialmente en una entrevista piloto, lo que permitió comprobar su pertinencia y claridad para los propósitos del estudio. Tras esta aplicación, se mantuvo su estructura original al confirmarse adecuada para guiar las entrevistas. Los bloques temáticos abordaron los siguientes elementos:

1. motivaciones iniciales, durante y al finalizar el curso;
2. valoraciones sobre las actividades formativas;
3. estrategias utilizadas para favorecer su aprendizaje y afrontar los retos del diplomado; y
4. aprendizajes adquiridos y su proyección en la práctica profesional.

Cada bloque incluyó preguntas detonantes que guiaron la conversación sin limitar la espontaneidad del relato de las participantes (ver Anexo 1).

Las entrevistas se realizaron de forma individual, en modalidad virtual mediante videollamadas de Google Meet. La invitación a participar fue enviada por correo electrónico, y las docentes interesadas respondieron voluntariamente. A partir de este contacto, se estableció comunicación directa entre cada participante y la entrevistadora para acordar el horario más conveniente según la disponibilidad de las docentes. Cada sesión tuvo una duración máxima de una hora, conforme al compromiso planteado desde la invitación. Este marco temporal permitió desarrollar las entrevistas con flexibilidad y enfoque, lo que facilitó recuperar la experiencia vivida por cada participante sin perder de vista los objetivos de la investigación definidos en los bloques temáticos.

Al inicio de la entrevista, se le explicó a cada participante el propósito del estudio y se garantizó el anonimato mediante el uso de seudónimos y el resguardo ético de los datos. Las participantes no conocían a la entrevistadora, por lo que se generó un *rapport* inicial que favoreció un ambiente de confianza y apertura. Esto permitió que compartieran sus experiencias sin sentirse condicionadas a resaltar solo aspectos positivos del diplomado. Las entrevistas se grabaron con autorización y fueron transcritas textualmente por la misma entrevistadora, siguiendo criterios de fidelidad narrativa para preservar con precisión lo expresado por las participantes.

Procedimiento de análisis de datos

El análisis de los datos se realizó mediante la estrategia de análisis de contenido cualitativo, entendida como un proceso sistemático de codificación e identificación de temas o patrones en textos narrativos. Se desarrollaron tres fases: inmersión, reducción e interpretación, a través de un proceso iterativo que se ajustó progresivamente conforme se profundizaba la comprensión de los datos (Forman & Damschroder, 2007). El software MAXQDA 2024 se empleó durante todas las fases para facilitar la organización y el manejo de la información.

En la fase de inmersión, se revisaron y validaron las transcripciones cotejándolas con los audios originales, se realizaron múltiples lecturas de los textos y reflexiones iniciales. En la fase de reducción, se efectuó una primera codificación, tanto deductiva como inductiva, en una de las entrevistas, combinando categorías teóricas predefinidas con elementos emergentes. Posteriormente, se construyó una agenda de 23 códigos, la cual se aplicó de forma sistemática a todas las entrevistas, con base en el objetivo y preguntas de investigación. En total, se codificaron 382 segmentos de texto (ver Anexo 2).

En la fase de interpretación, se organizaron los códigos en categorías preliminares, vinculadas con las preguntas del estudio y los referentes conceptuales. Estas categorías se fueron afinando hasta conformar una estructura de dos niveles complementarios: un primer nivel temporal y un segundo nivel analítico. Durante este proceso, tanto la codificación como la organización categorial fueron discutidas en sesiones de análisis entre integrantes del equipo de investigación, lo que permitió validar y afinar las decisiones analíticas desde una perspectiva colaborativa.

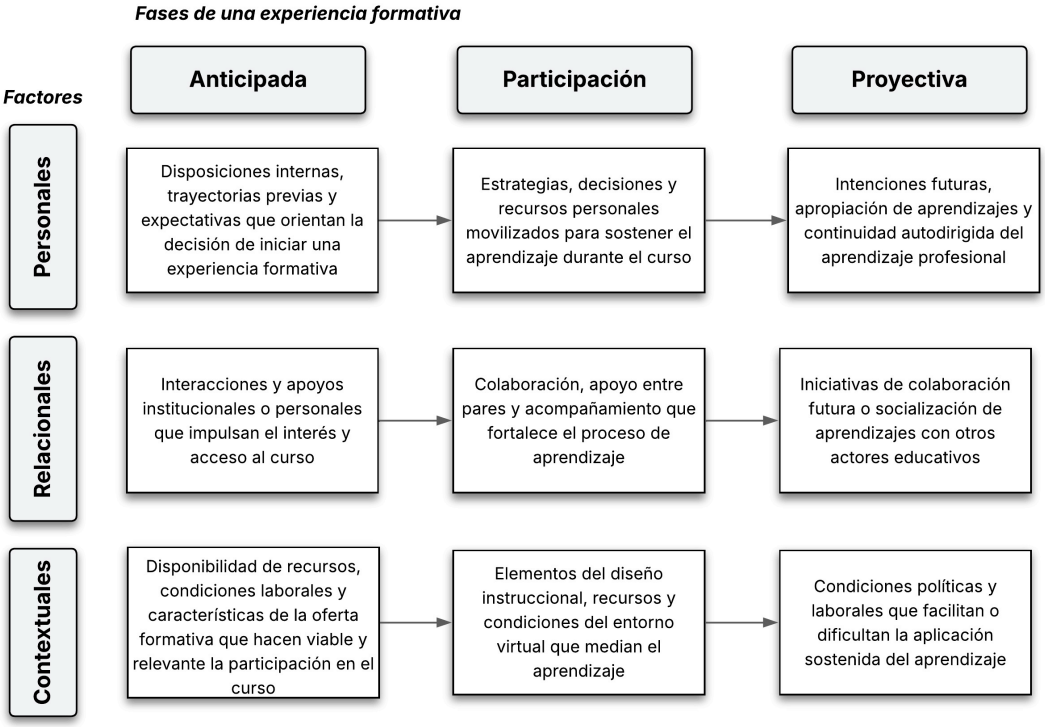
El análisis se desarrolló mediante una lectura compartida de los datos, triangulando la experiencia del equipo investigador en formación docente, los marcos teóricos y los relatos de las participantes. Esta reflexión conjunta permitió una interpretación rigurosa, al considerar tanto la voz de las docentes como la posición analítica del equipo. El proceso se consideró concluido cuando, tras varias rondas de revisión analítica, no emergieron nuevas categorías relevantes, lo que indicó un cierre interpretativo satisfactorio.

El primer nivel se organizó en torno a tres momentos del trayecto formativo: anticipado (antes del curso), de participación (durante el curso) y proyectivo (a partir del curso), siguiendo la propuesta de Noonan (2016). La asignación de los códigos a cada momento se realizó con base en el contenido dominante del segmento, por lo que algunos de los 23 códigos pudieron aparecer en más de una fase. Esto generó un total de 438 segmentos analizados distribuidos en las tres fases (65 en la fase anticipada, 309 en la fase de participación y 64 en la fase proyectiva). La distribución por fases se presenta en el Anexo 3.

A partir de esta primera organización, se identificó un segundo nivel de análisis que permitió profundizar en la comprensión de los datos, mediante una lectura transversal que distinguió factores personales, relacionales y contextuales (Chaaban *et al.,* 2021). Esta doble categorización, temporal y por factores, fue elaborada de forma iterativa, articulando teoría y datos, y permitió construir una interpretación situada y compleja del ejercicio de la agencia docente en el aprendizaje profesional. La Figura 1 ilustra la estructura analítica resultante de este proceso, que sirvió como base para el análisis de las experiencias de aprendizaje narradas por las docentes.

Figura 1

Categorías de análisis de la agencia en el aprendizaje profesional docente en línea



Resultados

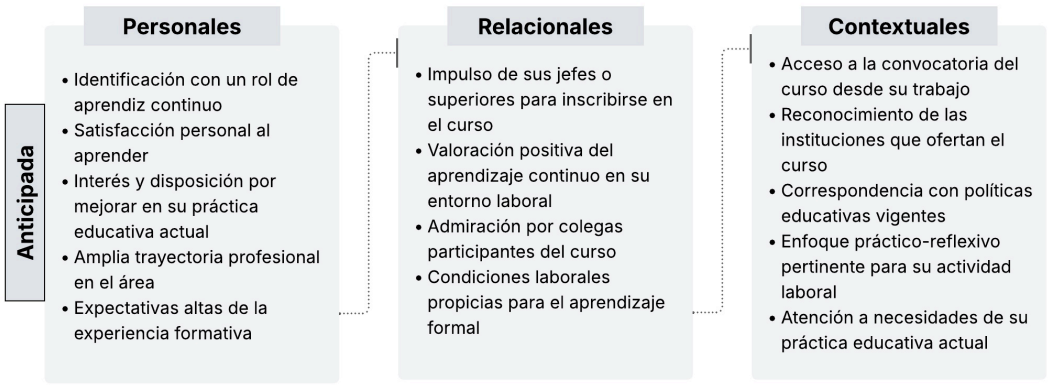
El estudio cualitativo permitió identificar una serie de factores que evidencian el ejercicio de la agencia en el aprendizaje profesional docente en línea, a lo largo de tres momentos clave: fase anticipada, fase de participación en el curso y fase proyectiva. En cada una de ellas, los factores personales, relacionales y contextuales se manifestaron de manera particular, ofreciendo perspectivas interpretativas relevantes para la comprensión del fenómeno. La articulación entre fases y tipos de factores posibilitó una aproximación integral y situada a la comprensión de la agencia docente. A continuación, se describen los factores identificados para cada fase; dichos hallazgos se sustentan con los testimonios recuperados durante las entrevistas.

Agencia en el aprendizaje profesional docente en línea en una fase anticipada

En una fase anticipada, la agencia se manifestó a través de motivaciones, disposiciones y condiciones que influyeron en el interés y la decisión de las docentes de inscribirse al curso. Reconocer estos factores previos como parte del ejercicio de la agencia es importante, ya que se identificó que influyen tanto en la participación durante el proceso formativo como en las proyecciones posteriores derivadas de dicha experiencia (ver Figura 2).

Figura 2

Factores identificados en el ejercicio de la agencia en la fase anticipada



Factores personales

Todas las docentes se identifican con un rol de aprendiz continuo, impulsado por la satisfacción personal que les genera aprender; este interés también se proyecta en su desarrollo profesional, motivándolas a inscribirse en experiencias formativas como este diplomado. D1 expresó: "súper motivada. En realidad, creo que parte de mi personalidad es aprender [...] todo lo que implique aprendizaje, curso de esto [...] me encanta". Por su parte, D4 comentó: "quien se apasiona por lo que está haciendo, todo lo que encuentra para seguir aprendiendo es poco, [...] entonces cuando somos afortunadas de tener una formación ya más formal lo agradecemos mucho", enfatizando también las altas expectativas que tenía sobre esta experiencia para su profesión.

Cabe también señalar, que todas las docentes cuentan con una trayectoria sólida en el ámbito público de la docencia, acompañada de múltiples experiencias formativas y estudios de posgrado, lo que refleja una orientación sostenida hacia el aprendizaje formal continuo, en sintonía con las exigencias del diplomado. D3 señaló: "estoy cursando también el doctorado en educación. ¿Por qué? [...] me gusta lo que hago, me gusta leer, me gusta darle sentido a mi vida". Este conjunto de elementos evidencia una disposición autodirigida y una motivación intrínseca que orientan la decisión de las docentes de tener una participación activa en procesos formativos vinculados con su mejora profesional.

Factores relacionales

El apoyo de sus superiores fue un factor decisivo que motivó a las docentes a inscribirse en el diplomado. Al tratarse de una oferta formativa nacional orientada a fortalecer la gestión de la formación continua, todas respondieron positivamente a la invitación de sus jefes, percibiéndola como un reconocimiento gratificante. Además, destacaron que sus superiores promovían una cultura de aprendizaje permanente, en sintonía con su propio interés por seguir formándose en el contexto de su práctica profesional. Este acompañamiento institucional incluyó facilidades para participar en una experiencia que exigía una inversión considerable de tiempo y esfuerzo semanal. D4 mencionó: "yo soy muy afortunada porque mi subdirector es muy académico y

me da oportunidad [...] la autoformación es muy importante y él lo dice". En el mismo sentido, D1 indicó que ingresó "por interés personal y aceptación directa" tras la invitación de su directora, mientras que D2 también valoró el apoyo de su titular para ingresar: "nos brindó las facilidades para que pudiéramos estar".

Este respaldo se complementó con el entusiasmo por compartir el curso con colegas que admiran o que tienen funciones similares en otras regiones del país. D1 expresó: "yo sabía que existían estos compañeros [pero] aquí en las oficinas ni siquiera me he topado con ellos. Entonces, conocer de grandes personajes también era para mí algo muy emocionante". Igualmente D3 comentó: "tuve el valor de compartir un espacio con figuras que a nivel estatal son mis senséis, les agradezco mucho a todos". Así, la combinación entre reconocimiento institucional y la posibilidad de establecer vínculos profesionales reforzó su compromiso con el aprendizaje y su decisión de participar en el diplomado.

Factores contextuales

Se identificaron diversas condiciones contextuales que favorecieron la decisión de las docentes de inscribirse en el diplomado. En primer lugar, el acceso a la convocatoria desde sus propios espacios laborales, así como su alineación con la política educativa nacional orientada a fortalecer la gestión de la formación docente continua. El enfoque práctico-reflexivo del diplomado también les pareció pertinente para su actividad profesional, al considerar que respondía a necesidades inmediatas de su práctica educativa. A ello se sumó el reconocimiento que atribuían a las instituciones responsables del curso, lo que reforzó su interés por participar. D5 lo explicó de esta manera: "cuando tú tienes una necesidad, el aprendizaje es distinto, no tiene que ver con hacer una actividad porque me piden que la haga, sino porque va a resolver algo"; a lo que agregó: "la necesidad de ser un buen formador, de tener elementos para poder formar a los maestros; esa era mi necesidad, y de ahí partí".

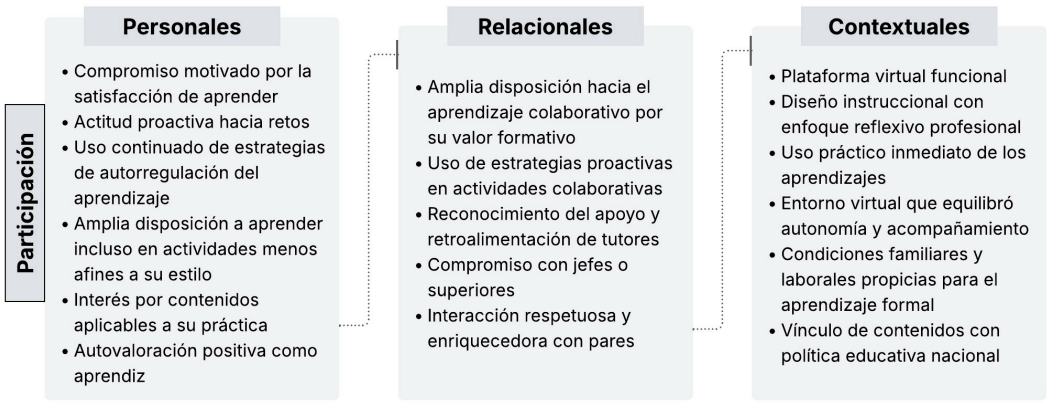
Noonan (2016) señala que comprender la agencia en el aprendizaje profesional requiere identificar los elementos que llevan a un docente a elegir una experiencia formativa sobre otra. En este estudio, ninguna de las participantes expresó preferencia o restricción hacia una modalidad educativa específica, presencial, en línea o mixta, lo que sugiere que su decisión de inscribirse en el diplomado se basó en su valor formativo y en las condiciones relacionales y contextuales favorables, más que en el formato. Este hallazgo refuerza la relevancia del interés profesional y del apoyo institucional en el ejercicio de la agencia en la fase anticipada del curso.

Agencia en el aprendizaje profesional docente durante la participación en el curso en línea

Durante la fase de participación, la agencia se manifestó en la forma en que las docentes gestionaron su involucramiento en las actividades formativas, afrontaron los desafíos del proceso de aprendizaje y aprovecharon los recursos y vínculos disponibles a lo largo del curso. Esta etapa evidenció una agencia activa, sostenida y adaptativa, que se manifestó en múltiples factores personales, relacionales y contextuales (ver Figura 3).

Figura 3

Factores identificados en el ejercicio de la agencia en la fase de participación



Factores personales

Durante el diplomado, las docentes mantuvieron una disposición autodirigida hacia el aprendizaje, derivada de la satisfacción personal y los beneficios profesionales que les generaba el proceso formativo. Esta disposición inicial se tradujo en un compromiso sostenido a lo largo del curso, evidenciado en la aplicación de estrategias de autorregulación que les permitieron adaptarse con flexibilidad a los desafíos académicos. Dichas estrategias siguieron un ciclo de planificación, monitoreo y evaluación (Zimmerman, 2013), y fueron ajustadas conforme evolucionaban las demandas del diplomado o según la afinidad de las actividades con sus preferencias de aprendizaje. Uno de los principales ajustes fue la reorganización de sus tiempos personales y laborales para atender las sesiones sincrónicas. Las tareas asincrónicas se realizaron en momentos variables, como antes del trabajo, por las noches o los fines de semana, según la carga semanal. D2 comentó: "me gusta esto y procuraba hacer un espacio y organizarme con las actividades también de la casa. Pero sí buscaba los momentos".

Además, emplearon estrategias de aprendizaje centradas en la comprensión, integración y aplicación de los contenidos a su práctica profesional. D5 mencionó: "buscaba y contrastaba con otros autores, con cosas que yo estaba haciendo en ese momento, me sirvió mucho"; y, agregó: "después me di cuenta de que lo que estaba haciendo ahí en el diplomado lo estaba haciendo en mi trabajo... y eso también me dio motivación". Todas las participantes se describieron como comprometidas, valorando y reconociendo su esfuerzo y continuidad durante el curso. D3 expresó: "tuve el compromiso y la actitud de responder a ese compromiso que yo libremente acepté". Esta percepción de responsabilidad refleja una agencia sostenida durante el curso, fundamentada en la automotivación, la autodirección y la percepción de eficacia personal (Bandura, 2018).

Factores relacionales

A lo largo del curso, la agencia también se expresó en los vínculos y relaciones que fortalecieron la continuidad de las participantes en el diplomado. Las docentes

mostraron una disposición activa hacia el aprendizaje colaborativo, reconociendo el valor formativo del intercambio con colegas y empleando estrategias proactivas para contribuir en las actividades grupales. D2 mencionó: "el trabajo colaborativo creo que ha sido una estrategia muy atinada de la universidad para que entre todos podamos aprender y formarnos", mientras D5 explicó: "abríamos un Drive […] y cada quien en sus espacios podíamos contribuir de día o de noche, o como pudiéramos, porque no todos teníamos el mismo tiempo destinado". Este compromiso se acompañó de una alta valoración del acompañamiento de los tutores, quienes fueron percibidos como figuras clave por su orientación constante, retroalimentación formativa y cercanía humana, aun en un entorno que era virtual. D4 resaltó: "el maestro nos iba acotando, nos iba esclareciendo muchas cosas que nos sirvieron mucho" al igual que D2: "el hecho de abrir esa comunicación fluida y de brindar confianza me parece que es una parte importante. Esa confianza que puede generar […] es un punto de la motivación".

Un elemento distintivo fue el compromiso hacia sus jefes o superiores, cuya confianza impulsó su implicación activa durante el curso. Asimismo, la interacción respetuosa que se dio con sus pares, fortaleció su sentido de pertenencia grupal. D3 expresó: "en el equipo todos, cada quien desde sus posibilidades, desde el lugar donde está, nos comprometimos. Eso me gustó mucho". Estos factores relacionales reflejaron una agencia sostenida, que inició antes del curso pero se sostuvo a través del compromiso e interacción constructiva con jefes, tutores y colegas.

Factores contextuales

El entorno virtual de aprendizaje desempeñó un papel clave en el ejercicio sostenido de la agencia docente. El diseño instruccional del diplomado, con un enfoque reflexivo y práctico, proporcionó un andamiaje que permitió a las participantes avanzar con autonomía pero con el acompañamiento necesario. La secuencia de contenidos, las orientaciones claras, tanto en las actividades como por parte de los tutores, y la aplicación de lo aprendido en su práctica profesional favorecieron la integración del conocimiento. Como señaló D3: "¿Qué es lo que más me ayuda a aprender a mí? Lo que me reta, pero con el andamiaje pertinente. Que eso es lo que sucedió durante este curso", y D1 añadió: "la gradualidad, el cómo nos fueron llevando, empezar desde un marco normativo […] y partiendo de eso ir en ese entramado de lo teórico hasta aterrizarlo en un trabajo práctico".

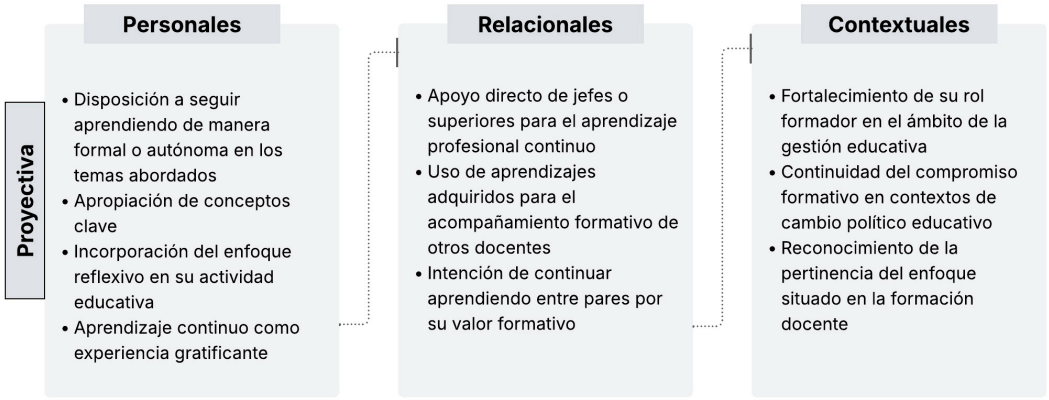
Si bien algunas participantes mencionaron dificultades menores con la plataforma, valoraron el equilibrio entre sesiones sincrónicas y actividades asincrónicas como una estructura flexible que propició tanto la autodirección como el intercambio con otros. D2 expresó: "las lecturas, el hecho de analizar, saber que las sesiones son dinámicas, no es como algo estático, sino es de diálogo, de discusión, de aportes". Además, la pertinencia de los contenidos respecto a la política educativa nacional y su aplicación directa fortalecieron la relación entre aprendizaje y práctica profesional. D2 también destacó: "me parece que eso ha ayudado bastante en esa reflexión-acción de lo que estamos haciendo, desde la función que cada uno tiene". Finalmente, las condiciones familiares y laborales favorables contribuyeron a mantener su participación comprometida. En conjunto, estos factores contextuales impulsaron una agencia activa y situada, vinculando el entorno virtual con sus metas profesionales.

Agencia en el aprendizaje profesional docente en línea en una fase proyectiva

Posterior al curso, en la fase proyectiva, la agencia se manifestó en la disposición de las docentes a continuar con nuevas experiencias formativas y en la intención de aplicar los aprendizajes en aspectos concretos de la gestión de la formación docente continua en la que participan. Diversos factores personales, relacionales y contextuales reflejaron cómo las docentes continúan ejerciendo su agencia a partir de lo que aprendieron, reflexionaron y comenzaron a aplicar durante la experiencia formativa (ver Figura 4).

Figura 4

Factores identificados en el ejercicio de la agencia en la fase proyectiva



Factores personales

En la fase proyectiva, las docentes manifestaron una clara disposición a continuar aprendiendo, ya fuera mediante nuevas experiencias formales o a través de procesos autónomos relacionados con los temas abordados en el curso. Esta proyección se acompañó de una apropiación de conceptos clave, los cuales comenzaron a integrar en su práctica profesional. Sobre ello, D3 expresó: "a mí me motivó mucho eso, formación continua situada […]. Y la motivación es esa, estar a la vanguardia de las diferentes maneras de situar los procesos de formación en los docentes". Asimismo, las docentes evidenciaron una incorporación consciente del enfoque reflexivo trabajado en el diplomado, adoptándolo como parte de su ejercicio educativo cotidiano. D4 señaló: "este elemento fundamental, de la espiral reflexiva, de la formación situada en sí, de los procesos de análisis", al igual que D3: "la reflexión-acción […] con lo del diplomado y ahora cómo podemos atenderlo en lo que hacemos día a día".

Finalmente, el aprendizaje continuo fue descrito como una experiencia gratificante, asociada a satisfacción personal y realización profesional. D5 mencionó: "ese deseo de aprender algo y aplicarlo […] esa alegría de entenderlo [y] no nada más es aprender lo del trabajo, sino todo lo que te alimenta". Estos elementos personales reflejaron una agencia sostenida orientada al aprendizaje futuro; es decir, la culminación de este diplomado no significa un cierre en sí mismo, sino una apertura a nuevas decisiones y acciones profesionales a partir de los aprendizajes adquiridos.

Factores relacionales

La agencia docente se manifestó también en los vínculos que las participantes proyectaron a partir del curso. Continuaron valorando el respaldo de sus jefes, quienes no solo facilitaron su ingreso al diplomado, sino que mantuvieron una actitud favorable hacia su aprendizaje profesional permanente durante y después de este. Asimismo, expresaron la intención de aplicar lo aprendido para fortalecer su labor de acompañamiento a otros docentes, asumiendo un rol activo como facilitadoras del aprendizaje en sus contextos laborales. D3 expresó: "yo tengo claro mi objetivo, estamos en un centro de maestros y las personas que acuden a nosotros, ya sea a tutoría, asesoría, seguimiento, en la modalidad que es el acompañamiento, ellos confían en nosotros". En el mismo sentido, D5 indicó: "hablamos de la transformación de nuestra práctica como formadores. ¿Cómo lo voy a iniciar? Haciendo un análisis de lo que hago, de lo que he hecho, qué debo hacer y qué debo modificar de manera creativa". Esta proyección se articuló con el deseo de continuar aprendiendo junto a otros colegas, al valorar el aprendizaje entre pares como una fuente importante de crecimiento profesional. Estas relaciones reflejan una agencia proyectiva orientada a sostener procesos colaborativos y de impacto formativo a partir de la experiencia cursada.

Factores contextuales

La agencia docente se expresó como un compromiso sostenido con el desarrollo profesional, incluso en medio de los cambios en las políticas educativas nacionales que acompañaron el contexto de clausura del diplomado. Las participantes destacaron la pertinencia del enfoque situado trabajado en el curso, proyectando su aplicación en los procesos de gestión y acompañamiento formativo de sus entornos laborales. D4 señaló: "puede ser que no continúe por política nacional, pero nosotros seguiríamos con este enfoque porque al final del día me parece que ayuda bastante a la mejora de la práctica de las figuras"; en la misma línea, D3 comentó: "agradecida siempre con lo aprendido, eso nadie me lo quita. Y venga la reforma que venga, tendrá sentido".

A pesar de la incertidumbre institucional, las docentes mantuvieron una postura activa hacia el aprendizaje, priorizando el fortalecimiento de su rol como formadoras por encima de las condiciones externas. Esta orientación refleja una agencia que va más allá de los marcos políticos, guiada por convicciones personales y profesionales hacia la mejora educativa. En esta fase, la modalidad virtual no fue central en sus proyecciones, lo que sugiere que su compromiso con el aprendizaje continuo, al igual que en la fase anticipada, se enfocó más en el valor formativo de las experiencias que en su formato. Este hallazgo reafirma una agencia proyectiva que supera la experiencia puntual de un curso o de las condiciones cambiantes del entorno. Chaaban *et al.* (2021) señalan que la naturaleza situada de la agencia docente se expresa precisamente frente a contextos desafiantes, en los que los profesionales actúan de manera proactiva guiados por sus metas o propósitos profesionales.

Discusión y conclusiones

La agencia en el ámbito educativo se presenta cada vez más como un elemento clave por sus implicaciones en el compromiso y éxito del aprendizaje (Zavala & Castañeda, 2014). Este apartado discute los hallazgos del estudio en relación con los objetivos y preguntas planteadas, destacando cómo la agencia se configura en un contexto virtual de formación docente. Como se ha fundamentado, diversos estudios han resaltado que la agencia en el aprendizaje debe entenderse como un proceso situado, dinámico y temporal, no como una cualidad individual fija (Castañeda, 2024; Noonan, 2016). Estos resultados se suman a los esfuerzos por comprender la agencia docente en entornos virtuales desde una mirada integral, superando visiones centradas únicamente en la autonomía individual o las competencias digitales.

Castañeda (2024) ha enfatizado la importancia de considerar la complejidad del aprendizaje al estudiar la agencia, incorporando aspectos cognitivos, metacognitivos y actitudinales. En línea con ello, este estudio permitió aproximarse a la agencia desde diversos factores propios del aprendiz, como las estrategias que usaron las docentes para completar tareas, su autorregulación y compromiso, los intereses o disposiciones que tuvieron para lograr sus metas de manera reflexiva e intencional, entre otros. Este hallazgo refuerza la necesidad de diseñar formaciones que contemplen tiempos y actividades flexibles, favoreciendo la autorregulación del profesorado en su proceso formativo.

Por su parte, Chaaban *et al.* (2021) agregan que las decisiones de los docentes respecto a su aprendizaje no pueden analizarse de forma aislada o solo personal, sino en relación con las condiciones y relaciones que inciden de manera integral en su trayectoria profesional. Los resultados aquí presentados identificaron una variedad de factores relacionales y contextuales, como el apoyo de líderes, colegas y tutores, que en articulación con los factores personales, potenciaron la experiencia formativa en el diplomado virtual cursado. Asimismo, siguiendo la perspectiva de Noonan (2016), estos factores pudieron explicarse desde una perspectiva temporal, considerando tres momentos: antes, durante y después del curso, aportando así una comprensión integral de la agencia docente en entornos virtuales. En el marco de esta experiencia formativa particular, se identificó que el equilibrio entre autonomía docente y acompañamiento institucional resulta clave para sostener la participación y el aprendizaje profesional, al ofrecer condiciones propicias para la emergencia de la agencia en diferentes fases del proceso formativo. Este equilibrio refuerza la necesidad de fortalecer redes de apoyo y condiciones laborales que faciliten la continuidad formativa del profesorado.

Un hallazgo relevante fue que, si bien la modalidad en línea constituyó la condición estructural que hizo viable el alcance nacional del programa, en la fase anticipada no fue identificada explícitamente como un factor determinante para la inscripción; la decisión de los participantes se centró en el valor formativo del curso y en las condiciones institucionales que lo respaldaban. En contraste, durante el desarrollo del diplomado, la modalidad virtual sí influyó en su participación, especialmente por la organización de actividades sincrónicas y asincrónicas, así como por un diseño instruccional que brindó un andamiaje gradual al aprendizaje profesional. Este diseño, junto con el acompañamiento de tutores, facilitó la apropiación de los aprendizajes, como también han señalado Morrison & Hughes (2024), Smith *et al.* (2025), Zhang & Peng (2024) & Yeigh *et al.* (2024). Este equilibrio entre el andamiaje

instruccional y la autonomía docente, en medio de altas cargas laborales, fue una tensión recurrente que las participantes lograron gestionar gracias a su compromiso personal, en conjunto con el respaldo institucional y el acompañamiento ofrecido. Dichos resultados respaldan la conveniencia de combinar momentos sincrónicos y asincrónicos de manera articulada, permitiendo al profesorado organizar sus tiempos sin perder oportunidades de interacción. Asimismo, el uso de un diseño instruccional que garantice una incorporación progresiva de los contenidos y habilidades fortalece la apropiación gradual del aprendizaje.

En la fase proyectiva, por su parte, la modalidad en línea tampoco ocupó un lugar destacado en las proyecciones futuras de formación de los participantes; en su lugar, pusieron énfasis en la posibilidad de aplicar de forma reflexiva los aprendizajes adquiridos, destacando esta transferencia a su práctica como uno de los principales logros del diplomado. Este énfasis en la aplicabilidad práctica refleja una orientación del diplomado hacia el aprendizaje profesional docente. Una de las principales motivaciones de este tipo de formación es justamente lograr un impacto positivo en la práctica educativa (Noonan, 2016). En este sentido, el programa promovió la integración directa de lo aprendido, alineándose con los enfoques contemporáneos que conciben a los profesores como aprendices autónomos y autorregulados, con capacidad de dirigir su desarrollo de forma comprometida y sostenida (Opfer & Pedder, 2011). Esto sugiere la importancia de diseñar formaciones que vinculen explícitamente los contenidos con las prácticas docentes cotidianas, favoreciendo la proyección del aprendizaje más allá del curso.

A partir de estos resultados, se plantea la necesidad de promover no solo la autonomía, sino también las condiciones que activen diversas disposiciones agentivas en los docentes, en función de la diversidad de contextos y momentos formativos que experimentan (Nezhad & Stolz, 2024b). Como señala Castañeda (2024), estudiar la agencia implica identificar factores que promuevan o faciliten esta disposición. En una profesión marcada por el cambio, la agencia se convierte en una fuente de compromiso personal y profesional, que permite resignificar las condiciones estructurales como oportunidades para actuar con intencionalidad y reflexión continua (Chaaban *et al.,* 2021).

Limitaciones y líneas futuras

Este estudio se circunscribe a un diplomado en línea de alcance nacional, desarrollado por un organismo público en cooperación con una institución universitaria. Su alcance estuvo limitado a un grupo reducido y relativamente homogéneo de docentes, por lo que sus hallazgos deben interpretarse como una aproximación situada a la agencia docente en esta experiencia formativa específica.

Futuros estudios podrían explorar otros escenarios virtuales con condiciones distintas, incluyendo diversidad de procesos de inscripción, perfiles docentes y niveles de participación, para enriquecer la comprensión sobre cómo se configura y transforma la agencia en distintas trayectorias formativas. La articulación de los factores personales, relacionales y contextuales con las fases anticipada, de participación y proyectiva ofrece una herramienta conceptual que podría ser contrastada o ampliada en investigaciones posteriores, contribuyendo al diseño de programas que fortalezcan una participación activa, autónoma y sostenida del profesorado en contextos virtuales.

Notas:

Aprobación final del artículo:
Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría:
Nancy Janett García-Vázquez: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, visualización, escritura del borrador.
Dolores Graciela Cordero-Arroyo: conceptualización, metodología, administración, gestión de recursos, supervisión, revisión del manuscrito.
Salvador Ponce-Ceballos: conceptualización, metodología, administración, gestión de recursos, supervisión, revisión del manuscrito.

Disponibilidad de los datos:
El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponibles para su uso público.

Referencias

BANDURA, A. (2018). Toward a psychology of human agency. Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science, 13*(2), 130-136. https://doi.org/10.1177/1745691617699280

BRAGG, L. A., WALSH, C., & HEYERES, M. (2021). Successful design and delivery of online professional development for teachers: A systematic review of the literature. *Computers & Education, 155,* 1-23. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104158

CASTAÑEDA, S. (2024). Entendiendo el rol de atributos cognitivos, no cognitivos y disposiciones agentivas del aprendizaje complejo. En M. Vergara, G. Álvarez & J. C. Silas (Eds.), *Más allá de lo inmediato. Nuevos sentidos para el campo educativo desde la investigación* (pp. 263-293). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

CHAABAN, Y., ARAR, K., SAWALHI, R., ALHOUTI, I., & ZOHRI, A. (2021). Exploring teachers' professional agency within shifting educational contexts: A comparative study of Lebanon, Qatar, Kuwait, and Morocco. *Teaching and Teacher Education, 106,* 1-12. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103451

CONG-LEM, N. (2021). Teacher agency: A systematic review of international literature. *Issues in Educational Research, 31*(3), 718-738.

CONLIN, M. M. (2024). *An intrinsic case study of middle school teachers' professional learning and professional capital beyond the COVID-19 classroom.* [Doctoral dissertation, Drexel University].

CORDERO (2022). *La formación en línea del profesorado de educación básica en México.* Newton.

CORDERO, G., GARCÍA-POYATO, J., & JIMÉNEZ, A. (2025). Evaluación de la formación. En *Estados del conocimiento de la investigación educativa 2012-2021* (Volumen II). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

DESCHÊNES, M., & PARENT, S. (2022). Methodology to study teacher agency: A Systematic Review of the Literature. *European Journal of Educational Research, 11*(4), 2459-2474. https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.2459

CRESWELL, J. W., & POTH, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches.* Sage.

EMIRBAYER, M., & MISCHE, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology, 103*(4), 962-1023. https://doi.org/10.1086/231294

FORMAN, J., & DAMSCHRODER, L. (2007). Qualitative content analysis. In L. Jacoby & L. A. Siminoff (Eds.), *Empirical methods for bioethics: A primer.* Emerald Group Publishing. https://doi.org/10.1016/S1479-3709(07)11003-7

KING, F., POKERT, P., & PIERRE, T. (2023). A pragmatic meta-model to navigate complexity in teachers' professional learning. *Professional Development in Education, 49*(6), 958-977. https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2248478

LEÓN, R. P., & CORDERO, G. (2022). Revisión histórica de la formación continua a distancia para profesores en México. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado, 26*(1), 1-22. https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.12225

MORRISON, L., & HUGHES, J. (2024). Making the shift to virtual professional learning. *Technology, Pedagogy and Education, 32*(1), 105-116. https://doi.org/10.1080/1475939X.2022.2156918

NEZHAD, P. M., & STOLZ, S. A. (2024a). The interplay of context and need: unravelling the interwoven threads of teachers' professional learning/development. *The Australian Educational Researcher, 52,* 1315–1343. https://doi.org/10.1007/s13384-024-00764-7

NEZHAD, P. M., & STOLZ, S. A. (2024b). Unveiling teachers' professional agency and decision-making in professional learning: the illusion of choice. *Professional Development in Education, 51*(6), 1-21. https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2349058

NOONAN, J. (2016). *Teachers learning: Engagement, identity, and agency in powerful professional development* [Doctoral dissertation, Harvard University].

OPFER, D. V., & PEDDER, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research, 81*(3), 376-407. https://doi.org/10.3102/0034654311413609

PRIESTLEY, M., BIESTA, G., & ROBINSON, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach.* Bloomsbury Publishing.

PYHÄLTÖ, K., PIETARINEN, J., & SOINI, T. (2014). Teachers' professional agency and learning: Integrating the teacher's voice. *Teachers and Teaching, 20*(6), 660-679. https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928120

RATCLIFF, S., & CAFFARELLA, R. (2021). *Planning programs for adult learners: a practical guide.* Jossey-Bass.

RIGO, D. Y. (2024). Prácticas educativas: compromiso y agencia en los aprendizajes un estudio en contexto de formación permanente. *Revista Formação Docente, 16*(35), 1-20. https://doi.org/10.31639/rbpfp.v16.i35.e814

SMITH, K., MANSFIELD, J., & MEGAN, A. (2025). Learning from a dilemma: The opportunities online teaching provided for teacher growth and development. *The Australian Educational Researcher, 52,* 95-113. https://doi.org/10.1007/s13384-024-00704-5

UNESCO (2022). *Transformar la enseñanza desde dentro. Tendencias actuales en la situación y el desarrollo del personal docente.* UNESCO.

UNESCO (2024). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?*

VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad.* Idea Books.

WEBER, L. A., RYAN, M., & KHOSRONEJAD, M. (2023). Reflexive empathy as social relation: the case for contextualised professional learning. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 45*(1), 159-172. https://doi.org/10.1080/01596306.2023.2283700

YEIGH, T., HANDAYANI, S., PEDDELL, L., & LEE, M. (2023). Using Self-Determined Learning to Improve Teacher Professional Learning. En D. Lynch, T. Yeigh, W. Boyd (Eds.), *Re-imagining Teaching Improvement* (pp. 293–312). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-99-7746-8_14

ZAVALA, M., & CASTAÑEDA, S. (2014). Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo. *Magister, 26,* 98-104.

ZHANG, J., & PENG, Y. (2024). Unlocking Teacher Agency for Professional Learning Through Connection-Building: Evidence from a Professional Development Program on China's Standards of English Language Ability. *The Asia-Pacific Education Researcher, 33,* 1515-1523. https://doi.org/10.1007/s40299-024-00914-6

ZIMMERMAN, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist, 48*(3), 135-147. https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676

Anexo 1

Guion de entrevista

Bloque temático	Objetivo	Preguntas
Datos generales	Contextualizar el perfil del participante.	Nombre, entidad de residencia, formación académica, funciones docentes actuales, cómo ingresó al diplomado.
Motivación para aprender	Conocer los rasgos de la motivación de los participantes a lo largo del diplomado.	¿Cómo percibía su motivación al inicio del diplomado? ¿Cuáles fueron las condiciones con las cuales ingresó y cómo se sentía? ¿Cómo percibía su motivación en el segundo módulo? ¿Qué aspectos la animaron a continuar (personales y/o contextuales)? ¿Cómo describiría su estado motivacional al finalizar el diplomado?
Actividades formativas	Conocer los elementos de las actividades formativas del diplomado que más apreciaron los participantes.	¿Cuál fue el tipo de actividad que más le gustó? ¿Qué elementos tenía ese tipo de actividad? ¿Cuál es la experiencia colaborativa que más recuerda (positiva o negativa)? ¿Qué actividad quitaría y qué propondría en su lugar?
Estrategias de aprendizaje	Conocer las estrategias de aprendizaje que utilizaron los participantes para persistir y finalizar el diplomado.	¿Cuál era el proceso que seguía semanalmente para cumplir con las actividades? ¿Cómo se describiría como aprendiz a lo largo del diplomado? ¿Qué estrategias utilizaba? ¿Qué es lo que más le ayuda a aprender? ¿Cómo estuvo esto presente o no en la experiencia?
Aprendizajes adquiridos	Conocer los aprendizajes que más valoraron los participantes del diplomado.	¿Cuáles considera que son los conocimientos que más afianzó? ¿Qué es lo más valioso de estos aprendizajes para su profesión? ¿Qué sigue en su proceso de aprendizaje?

Anexo 2

Agenda de códigos y frecuencias

Código	Definición	Segmentos de texto
Admiración por colegas	Expresiones que denotan reconocimiento o respeto hacia otros docentes por su trayectoria, compromiso o desempeño.	4
Apoyo para aprendizaje continuo en su trabajo	Menciones a recursos, personas o condiciones que favorecen el aprendizaje continuo en el entorno laboral.	12
Aspectos a mejorar de las actividades	Comentarios críticos o sugerencias sobre posibles mejoras en las actividades propuestas en el diplomado.	28
Clausura del diplomado	Referencias a las emociones, aprendizajes o reflexiones expresadas al finalizar formalmente el curso.	15
Elementos favorables de las actividades	Descripciones de características positivas o efectivas de las actividades formativas.	65
Estrategias individuales para persistir	Relatos sobre acciones personales implementadas para mantener la participación y completar el curso.	37
Experiencia en docencia	Comentarios sobre la trayectoria profesional docente previa a la participación en el diplomado.	4
Experiencia en el área de formación continua	Referencias a experiencias anteriores en programas o funciones vinculadas a la formación de otros docentes.	9
Formación docente situada	Relatos o percepciones vinculadas al enfoque de formación situada, eje central del curso, que reconoce la importancia del contexto y la práctica en el aprendizaje docente.	21
Formación profesional	Relatos sobre procesos de formación académica, como licenciaturas, posgrados o cursos previos.	9

Gusto por aprender	Expresiones de disfrute, interés o afinidad personal hacia el aprendizaje continuo.	16
Gusto por los retos	Relatos que muestran disposición positiva ante desafíos académicos o personales durante el curso.	7
Ingreso al diplomado	Narraciones sobre las razones o el proceso de inscripción al diplomado.	5
Motivación al inicio	Comentarios sobre el estado emocional, disposición o expectativas personales respecto al aprendizaje al comenzar el diplomado.	10
Motivación en el transcurso	Elementos que sostuvieron la motivación durante el desarrollo del diplomado.	24
Percepción de logro o satisfacción	Sentimientos de logro personal o profesional tras participar en el curso.	14
Plataforma en línea	Opiniones sobre la interfaz, accesibilidad o funcionamiento de la plataforma educativa.	6
Retos que afrontaron en el diplomado	Dificultades técnicas, personales o pedagógicas encontradas durante el curso.	15
Retroalimentación	Comentarios sobre la utilidad, forma o impacto de la retroalimentación recibida.	8
Rol del tutor	Percepciones sobre la actuación, acompañamiento o apoyo brindado por los tutores.	26
Sesiones sincrónicas	Experiencias, valoraciones o dificultades relacionadas con las sesiones en tiempo real.	12
Trabajo colaborativo	Relatos sobre interacciones, aprendizajes o desafíos en actividades grupales.	35
Total		382

Anexo 3

Distribución de códigos analizados por fase

Fase	Códigos analizados	Nota analítica
Anticipada	Apoyo para aprendizaje continuo en su trabajo (12). Experiencia en docencia (4). Experiencia en el área de formación continua (9). Formación profesional (9). Gusto por aprender (16). Ingreso al diplomado (5). Motivación al inicio (10). Total: 65	La experiencia previa y las expectativas iniciales mostraron que la agencia no emergió de forma espontánea durante el curso, sino que se fue configurando desde trayectorias previas. Este aspecto evidencia la importancia de considerar las motivaciones y decisiones iniciales como elementos clave para analizar el progreso y la finalización del curso.
Participación	Admiración por colegas (4). Apoyo para aprendizaje continuo en su trabajo (12). Aspectos a mejorar de las actividades (28). Clausura del diplomado (15). Elementos favorables de las actividades (65). Estrategias individuales para persistir (37). Experiencia en docencia (4). Experiencia en el área de formación continua (9). Formación docente situada (21). Formación profesional (9). Gusto por aprender (16). Gusto por los retos (5). Ingreso al diplomado (7). Motivación al inicio (10). Motivación en el transcurso (24). Percepción de logro o satisfacción (14). Plataforma en línea (6). Retos que afrontaron en el diplomado (15). Retroalimentación (8). Rol del tutor (26).	Durante el curso, la agencia se manifestó en la forma en que las docentes negociaron sus condiciones personales y contextuales para mantenerse activas. La persistencia no puede entenderse solo como una cualidad individual, sino como el resultado de una red de apoyos y estrategias adaptativas que se articulan desde antes del curso y continúan después de él.

	Sesiones sincrónicas (12). Trabajo colaborativo (35). Total: 309	¿Cuál fue el tipo de actividad que más le gustó? ¿Qué elementos tenía ese tipo de actividad? ¿Cuál es la experiencia colaborativa que más recuerda (positiva o negativa)? ¿Qué actividad quitaría y qué propondría en su lugar?
Proyectiva	Apoyo para aprendizaje continuo en su trabajo (12). Clausura del diplomado (15). Formación docente situada (21). Gusto por aprender (16). Total: 64	El curso dejó aprendizajes aplicables a nuevas prácticas y vínculos profesionales. Esta proyección reforzó el compromiso durante el trayecto formativo, ampliando la comprensión de la agencia más allá de la fase activa del curso y conectándola con lo que las docentes esperan aplicar en su práctica futura.
Total de segmentos analizados: 438		