

Territorios educativos y compromiso académico: percepciones de un grupo de futuros formadores

DAIANA YAMILA RIGO¹

Universidad Nacional de Río Cuarto - Argentina

Recibido el 29-02-24; primera evaluación el 28-01-25;
aceptado el 17-02-25

RESUMEN

El estudio que presentamos se desarrolló en dos etapas; en la primera buscó explotar la multiplicidad de experiencias expandidas que los estudiantes del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial tienen a lo largo de sus procesos formativos y, en la segunda, describir algunos de los territorios educativos más mencionados por ellos —la clase universitaria, las prácticas profesionales y las prácticas sociocomunitarias— para conocer sus percepciones acerca de cómo promueven el compromiso académico. Se utilizó un diseño cuantitativo, integrado por una muestra total de 120 futuros formadores de la Universidad Nacional de Río Cuarto, quienes accedieron a completar dos instrumentos, un cuestionario *ad hoc* y otro estandarizado. Los resultados muestran que cada territorio promueve diversas dimensiones del compromiso académico y se complementan.

Palabras clave: compromiso académico, formación docente, territorios.

Educational territories and academic engagement: perceptions of a group of future educators

ABSTRACT

This study unfolds in two stages. The first stage aims to describe the diverse and expanded experiences that students enrolled in the Teacher Training and Bachelor's Degree in Early Childhood Education undergo throughout their formative

¹ Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis, Máster en Psicología de la Educación Universidad de Murcia y en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas. Profesora Adjunta con dedicación semiexclusiva en Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Correo electrónico: dyrigo@hum.unrc.edu.ar, daianarigo@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0312-6429>



process. The second stage explores the most frequently mentioned educational territories—university classrooms, professional practices, and socio-community practices—to understand students' perceptions of how these environments foster academic engagement. A quantitative research design was employed, with a total sample of 120 future educators from the National University of Río Cuarto, who voluntarily completed two instruments: an *ad hoc* questionnaire and a standardized survey. The results indicate that each educational territory promotes different dimensions of academic engagement and complements the others.

Keywords: academic engagement, teacher education, educational territories

Territórios educacionais e compromisso acadêmico: percepções de um grupo de futuros formadores

RESUMO

Este estudo desenvolve-se em duas etapas. A primeira etapa busca descrever a diversidade de experiências ampliadas vivenciadas pelos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Infantil ao longo de sua formação. A segunda etapa investiga os territórios educacionais mais mencionados por eles—a sala de aula universitária, as práticas profissionais e as práticas socio comunitárias—para compreender suas percepções sobre como esses espaços promovem o compromisso acadêmico. Foi adotado um desenho quantitativo, com uma amostra total de 120 futuros docentes da Universidade Nacional de Río Cuarto, que concordaram em responder a dois instrumentos: um questionário *ad hoc* e outro padronizado. Os resultados indicam que cada território educacional promove diferentes dimensões do compromisso acadêmico e se complementam entre si.

Palavras-chave: compromisso acadêmico, formação docente, territórios educacionais

1. INTRODUCCIÓN

La pospandemia ha sido un escenario educativo alentador para reconsiderar la importancia otorgada a los diversos territorios educativos donde tienen lugar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Jiménez (2019) reflexiona sobre la importancia de incorporar el territorio, incluso desde la virtualidad, para dialogar con la realidad, y considerar la diversidad de escenarios educativos situados en diversas comunidades socioeducativas y culturales (Dussel et al., 2020). Esta relevancia fue priorizada en 2016, por el Consejo Federal de Educación cuando se resolvió la aprobación del Plan Nacional de Formación Docente (PNFD) 2016-2021 [Instituto Nacional de Formación Docente (INFED), 2016], con el propósito de revisar y mejorar la formación de los

docentes tanto en instituciones universitarias como no universitarias, propone guiar las transformaciones sobre la base de cuatro principios: (1) justicia educativa, (2) valoración docente, (3) centralidad de la práctica y (4) necesidad de renovar la enseñanza. Este último principio apela a la modificación de las prácticas docentes cuya pertinencia concuerde con las demandas de la sociedad del conocimiento a partir no solo de la incorporación de nuevas tecnologías, sino —y fundamentalmente— mediante la transformación de la “experiencia escolar a través de prácticas pedagógicas abiertas a la diversidad, la expresión, la exploración; en definitiva, revitalizar la pasión por aprender” (p. 5).

Específicamente, para transformar la práctica docente, el INFD (2016) propone como objetivo potenciar la formación situada. En ese marco, la formación docente posee el desafío hoy, de enfrentarse a escenarios diversos, inmediatos, cambiantes, emergentes y complejos, lo cual no se alcanza solo con el plano del saber clásico, sino con competencias y habilidades de carácter práctico. En ese sentido, autores como Molinari y Ruiz (2023) proponen generar este tipo de condiciones durante la formación inicial. El cambio viene de la mano de experiencias de formación que los estudiantes tengan ocasión de recorrer, explorar e investigar como partícipes activos, para que puedan apropiarse de modelos de aprendizaje que puedan trasladar a las aulas y más allá, de manera que disminuya la tensión entre formación inicial y prácticas reales (Anijovich & Capelletti, 2018). Ampliar espacios o resignificar los ya existentes son puntos esenciales en la construcción de estas nuevas oportunidades. Macchiarola (2020) expresa que el aprendizaje en comunidades de práctica, en el marco de las prácticas sociocomunitarias, permite una ruptura epistemológica donde es posible considerar, además del conocimiento científico, nuevos saberes empíricos que son necesarios para abordar problemas prácticos en el territorio. Lo que acompaña la inclusión de nuevas formas de aprender de los futuros docentes. Así, “el estudiante ya no aprende en el aula, [...] aprende en una práctica concreta, con sectores sociales específicos. Un aprendizaje no solo de contenidos, sino de vivencias, de sentimientos, de actitudes, de modos de relaciones, de competencias profesionales, etc.” (Macchiarola, 2020, párr. 5). Esto implica un desafío curricular, ya que se torna necesario revisar la selección y organización de los contenidos en pos de una propuesta más abierta y flexible, a partir de lo que emerge en el territorio, lo que indica que el currículum ya no se organiza según la lógica de la disciplina sino, más bien en función de la lógica del territorio.

De manera que la formación en educación superior podría territorializarse, a partir de la participación e inmersión de una “red en territorio”, entendiendo el concepto como aquel ámbito cultural local dentro del cual las prácticas

educativas adquieren sentido (Macchiarola, 2020). De esta manera, “abrir el aula supone contextualizar las tareas, generar fuertes vínculos con prácticas comunitarias, crear espacios auténticos de aprendizaje con alto valor de utilidad y desafiantes para pensar nuevos problemas y formular otras preguntas” (Rigo, 2017, p. 42).

La escuela y las universidades son lugares que pueden pensarse como territorios (Barilosvsky, 2020), que exceden al espacio que habitamos, desde una perspectiva espacial y geográfica. El territorio es mucho más que un mapa con manzanas, calles e instituciones. Poner el foco en este concepto permite repensar los espacios de aprendizaje y de enseñanza desde un enfoque comunitario y holístico, plural en sus lógicas y lenguajes, pero entendido como un sistema complejo e interconectado: “El territorio se convierte en un libro abierto o en un cuaderno de bitácora que nos permite penetrar en los lugares donde habitan, se relacionan, trabajan, se realizan y se divierten los seres humanos: un mundo diverso y contradictorio” (Carbonell, 2001, p. 105).

La relación entre la escuela, las universidades y el territorio propicia la emergencia del concepto de pedagogía del territorio que apunta la reflexión sobre los aprendizajes desde las experiencias pedagógicas que se viven en la escuela y se irradian como elementos dinamizadores del territorio, mientras que este produce también reapropiaciones conceptuales que movilizan a la escuela e inciden en sus prácticas curriculares (Ospina Mesa et al., 2021). De esta manera, las prácticas educativas no son repeticiones incansables, sino que guardan un vínculo estrecho con las maneras en que sucede la relación y el encuentro con el otro, profesores y estudiantes, en un contexto sociohistórico-cultural determinado (Ospina Mesa et al., 2021). Estos vínculos también fortalecen y renuevan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con posibles implicancias en el compromiso académico percibido por los estudiantes que, como parte de sus procesos formativos, recorren diversos territorios educativos.

Al respecto, Kuh (2008) plantea que ciertas prácticas educativas, que denomina de “alto impacto”, tienen lugar en diversos territorios educativos, permiten que los estudiantes realicen sus propios descubrimientos y conexiones, lidien con problemas desafiantes del mundo real y puedan abordar problemas complejos (Kinzie, 2012). Son estos contextos, poco investigados hasta el momento, los que Ladino et al. (2016) formulan como espacios de aprendizaje que pueden hacer que el compromiso académico del estudiante cambie en función del territorio con el cual se relacione. Este compromiso académico hace a la participación activa, la implicación y la atención que los sujetos pueden experimentar en diferentes niveles, producto del interjuego de

causas diversas y complejas que se entienden mejor en referencia a actividades específicas y contextos sociales diversos (Newman et al., 1992).

Fredricks et al. (2016) explican que el compromiso trata de un constructo maleable y situado que responde a los cambios en las prácticas de los docentes. Es una la inversión del estudiante en cualquier actividad o contexto de aprendizaje que debe ser vista como un continuo, no como un estado dicotómico de estar comprometido o no comprometido (Newman et al., 1992). Como meta-constructo el compromiso presenta cuatro dimensiones: conductual, afectiva, cognitiva y agente.

Al respecto del compromiso, Reeve y Tseng (2011) integran a las primeras tres dimensiones dentro de la categoría compromiso reactivo, porque capturan adecuadamente el grado en que los estudiantes reaccionan a las actividades de aprendizaje proporcionadas por el profesor. Es decir, un profesor podría presentar una actividad para que los estudiantes lo comprendan y los estudiantes podrían reaccionar prestando atención, disfrutando de la actividad y utilizando estrategias de aprendizaje profundas. Por su parte, Frederick et al. (2004) entienden que el compromiso conductual refiere a la participación y persistencia de los estudiantes en alcanzar las actividades y metas académicas; el compromiso afectivo hace al interés que tiene el estudiante hacia las actividades que se desarrollan en las aulas, y el compromiso cognitivo refiere tanto al uso de estrategias orientadas a lograr la autorregulación del propio proceso de aprendizaje durante la realización de tareas académicas, como al aprendizaje profundo de los contenidos enseñados. Mientras que Reeve y Tseng (2011) clasifican a la última dimensión, agente, dentro del compromiso proactivo, para enfatizar que los estudiantes no solo reaccionan a las actividades de aprendizaje, sino que también actúan sobre ellas, al modificarlas y enriquecerlas, contribuyendo así de manera autónoma al flujo continuo de la enseñanza que reciben.

En este marco, nos interesa explorar los diversos territorios valorados por los estudiantes a lo largo de su formación docente inicial que los vinculan a un mayor compromiso académico percibido y, luego, describir la percepción del compromiso académico que ellos construyen sobre esos diversos territorios educativos. Se entiende que el compromiso está situado y es maleable a las características y rasgos de cada contexto de enseñanza y de aprendizaje.

2. METODOLOGÍA

Se llevó a cabo una investigación exploratoria, descriptiva y transversal, con un diseño cuantitativo durante el año académico 2023 en dos etapas. La primera,

para explorar los territorios educativos que un grupo de estudiantes valoran a lo largo de la formación docente inicial; mientras que la segunda etapa tenía como objetivo describir el compromiso académico que perciben en cada uno de esos territorios.

2.1. Muestra

Con respecto a la primera etapa, participaron del estudio 56 estudiantes de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Nacional de Río Cuarto. La totalidad de la muestra fue de sexo femenino, cuya edad promedio era de 25 años (SD=7). El 43 % de las estudiantes transitan el cuarto año, el curso con el mayor número de estudiantes. En la siguiente tabla se puede observar en detalle la distribución por año de la carrera que estaban cursando.

Tabla 1. *Distribución por año de cursado, primera etapa y segunda etapa*

Año declarado	Primera etapa-porcentaje	Segunda etapa-porcentaje
Segundo	17 %	0 %
Tercero	0 %	16 %
Cuarto	43 %	36 %
Quinto	40 %	48 %
Total	100 %	100 %

En relación con la segunda etapa, participaron del estudio un total de 64 estudiantes que cursaban el Profesorado y la Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Nacional de Río Cuarto, distribuidas en distintos años del plan de estudio, como se observa en la Tabla 1; todas de sexo femenino, con una edad media de 24 años (SD=5,09).

En cada instancia el muestreo fue no probabilístico, por conveniencia y todas participaron acordando con el consentimiento informado referido a los objetivos de la investigación y la confidencialidad de los resultados.

2.2. Instrumentos

En la primera etapa se administró un cuestionario *ad hoc* para consultar a las estudiantes por los territorios educativos que asocian al compromiso académico percibido hacia su formación a lo largo de sus trayectos educativos en la carrera de grado. Especialmente, que pudieran mencionarlos, ordenarlos de manera creciente y caracterizarlos, usando tres palabras.

En la segunda etapa se usó la escala Compromiso Académico adaptado y validado por Rigo (2020; 2021), la cual valora las cuatro dimensiones del constructo: afectiva, cognitiva, conductual y agencia. En total, el cuestionario tiene 20 ítems, cinco por dimensión, cuyas opciones de respuestas en formato Likert de seis puntos marcan el acuerdo o el desacuerdo con cada proposición. El cuestionario original se encuentra precedido por la frase “durante la clase universitaria”; para este estudio, también se contemplaron dos frases más “durante las prácticas docentes profesionales” y “durante las prácticas socio-comunitarias”, con pequeños ajustes en la redacción de los ítems. Las adaptaciones fueron sometidas a juicio de expertos, se usó el coeficiente de V de Aiken para calcular la validez de contenido por criterio de cinco jueces, a partir de valoraciones dicotómicas, ceros y unos, a cada ítem para evaluar la representatividad del contenido que se pretendía consultar (Escurra, 1988). Los resultados para los ítems fueron iguales a 1 en su mayoría y no menores a 0.8.

2.3. Procedimiento

En cada instancia la recolección de datos se realizó utilizando los formularios de Google. Se solicitaron los permisos institucionales correspondientes para acceder a las clases, y bajo la presencia del docente responsable de la cátedra. Las estudiantes contestaron los cuestionarios, durante el primer cuatrimestre y el segundo cuatrimestre del año 2023. El enlace a los cuestionarios se compartió por las plataformas institucionales correspondiente a las aulas virtuales, y cada alumna lo respondió desde su teléfono móvil, en un tiempo no mayor a 30 minutos.

2.4. Análisis de datos

Para el análisis de datos se utilizaron, por un lado, estadísticos descriptivos univariados, como frecuencias porcentuales a partir de un *software* de uso libre y, por otro lado, se recurrió a la creación de nube de palabras, la cual muestra información a través de representaciones que facilitan un resumen visual, donde las palabras de mayor tamaño son aquellas que tienen mayor cantidad de repeticiones, a través del sitio web www.nubedepalabras.es (Reyes Soto, 2021) de acceso libre y gratuito.

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados por etapas.

3.1. Primera etapa

Encontramos que del total de las estudiantes que participaron, la mayoría (73 %) ha recorrido diversos territorios educativos durante su proceso de formación. Además, se evidencia diversidad en cuanto al modo en el que tuvieron contacto con esos territorios. Cabe destacar que muchas de las estudiantes cursaron al menos dos años bajo la modalidad remota en el marco de la pandemia por COVID-19. Un 64 % de las estudiantes contestó que sus experiencias fueron en contextos presenciales; el 89 % fueron experiencias virtuales y la gran mayoría, correspondiente al 56 %, se dieron en ambos contextos, es decir, como modalidad híbrida, lo cual muestra la presencia de las tecnologías de la comunicación y de la información (TIC) en los contextos educativos y en los procesos formativos antes, durante y pospandemia. Todas resultan experiencias significativas que las estudiantes recuperan de sus trayectos educativos como futuros docentes de Educación Inicial, más allá del formato de participación.

En relación con los espacios implicados, las estudiantes mencionan una gran diversidad de territorios educativos a lo largo de su formación de grado, como se observa en la nube de palabras (Figura 1). Muchas de ellas refieren al contexto de la clase, tales como charlas, conversatorios y viajes; otras hacen alusión a las prácticas docentes profesionales (PDP) y, por último, se nombran las prácticas sociocomunitarias (PSC), de vinculación con la sociedad. En menor medida aparecen las formaciones extracurriculares, como cursos y capacitaciones complementarias a la formación de grado. Más específicamente, las estudiantes consideraron en orden creciente de interés a los territorios que las comprometieron más a lo largo de su formación de grado, mencionando como el más importante a las PDP (58.73 %); seguido de las clases universitarias con un 59.02 % y, en un último lugar, considerado como menos importante, las PSC con un 66.04 %.

Esta diversidad de experiencias educativas en múltiples territorios es valorada por las estudiantes como enriquecedoras, innovadoras, diversas y motivantes para sus procesos formativos (ver Figura 2). Asimismo, expresan que la participación en los territorios educativos implica responsabilidad, desafío, esfuerzo, aunque claramente también el ser parte de estos territorios significó un proceso de acompañamiento, de integración, de cooperación y trabajo en red.

Cada uno de los territorios mencionados generaron varios aprendizajes, más compromiso y responsabilidad con su formación teórica y práctica, así como también diversas experiencias al enfrentarse con variadas realidades y desafíos. Asimismo, destacan el compañerismo y la empatía por parte de las personas que transitaron con ellas estas experiencias como también la autoconfianza en ellas mismas (Figura 2).

la segunda opción antes mencionada en los tres primeros ítems, en los últimos dos, comentar gustos y realizar sugerencias para mejorar la clase, predomina el desacuerdo por sobre el acuerdo, en un 30 % o más de las respuestas dadas.

Figura 3. Compromiso agente en la clase universitaria

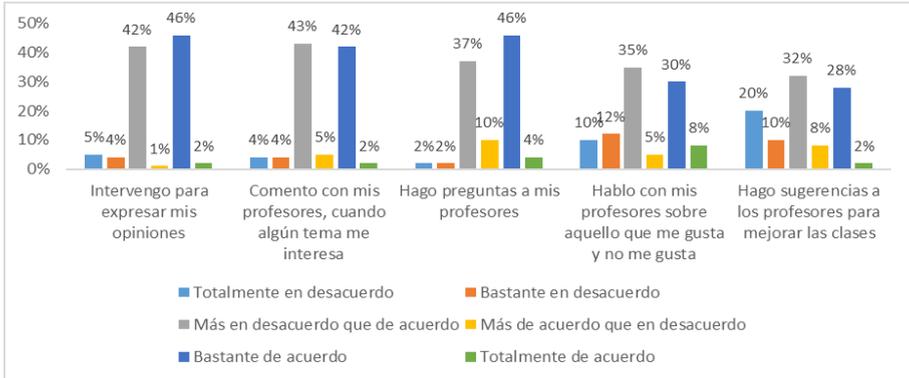


Figura 4. Compromiso agente en la PDP

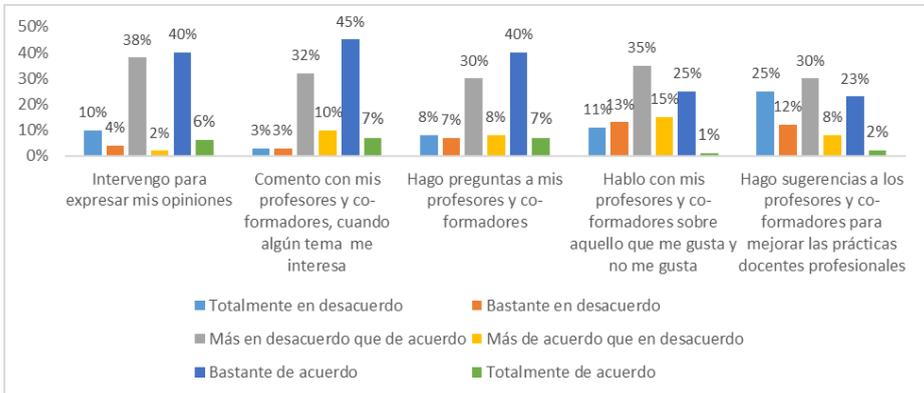
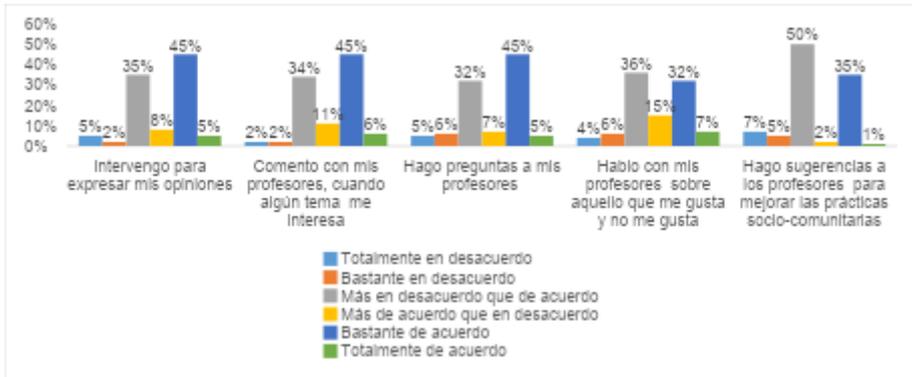


Figura 5. Compromiso agente en la PSC



Asimismo, contemplando los tres territorios educativos indagados y su vínculo con el compromiso académico promovido, encontramos que, a nivel conductual, las PDP y PSC muestran respuestas que tienden a agruparse entre dos opciones, “bastante de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” (Figuras 7 y 8). No obstante, las respuestas son más heterogéneas cuando las estudiantes se refieren a la clase universitaria (Figura 6), ya que ellas están “bastante de acuerdo” en prestar atención, seguir las reglas y llevar a cabo actividades grupales; y, a su vez, muestran estar menos comprometidas en terminar sus tareas a tiempo y participar de los debates que tienen lugar en el aula, ítems donde predominan las respuestas en la opción “más en desacuerdo que de acuerdo”.

Figura 6. Compromiso conductual en la clase universitaria

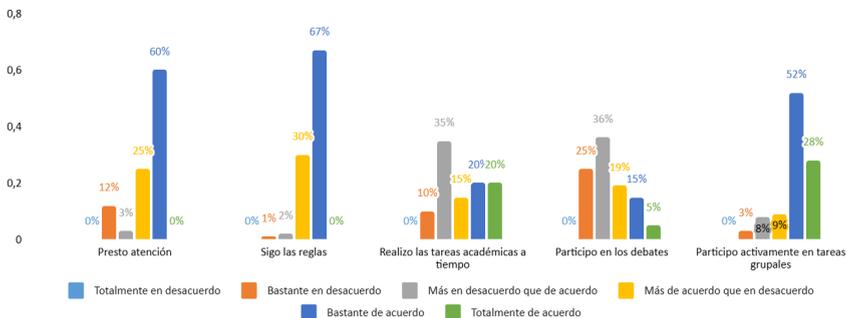


Figura 7. *Compromiso conductual en la PDP*

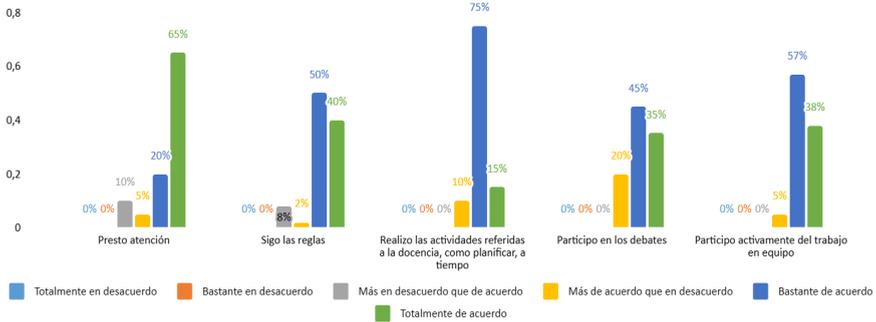
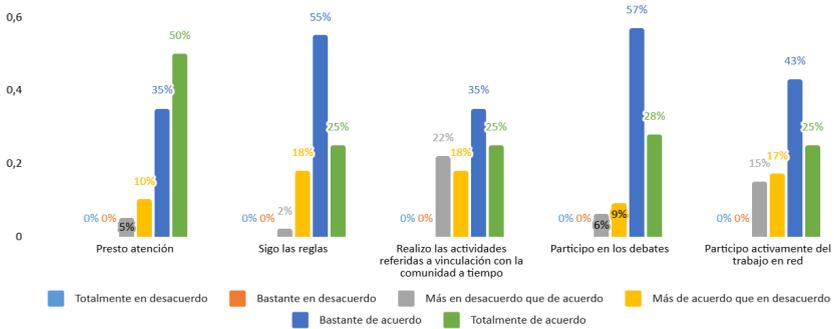


Figura 8. *Compromiso conductual en la PSC*



Otra de las dimensiones que se encuentra dentro del compromiso académico es la afectiva; en ella podemos observar que las estudiantes que respondieron coinciden en que tanto asistir a clases universitarias, como vivenciar las PDP y las PSC genera interés en ellas, tal como se demuestra en las Figuras 9 a 11. Las PDP son el territorio más valorado, donde predominan las respuestas que se ubican con altos porcentajes en las opciones “totalmente de acuerdo” y “bastante de acuerdo”, al igual que las PSC. Se destacan las respuestas que agrupan el 75 % o más de las elecciones “totalmente de acuerdo” entre las estudiantes, al considerar que tanto las PDP como las PSC son lugares y cuentan con tareas que les resultan interesantes. Nuevamente, la clase universitaria tiene matices entre las opciones de respuestas elegidas, aunque predominan las elecciones de acuerdo por sobre las de desacuerdo.

Figura 9. Compromiso afectivo en la clase universitaria

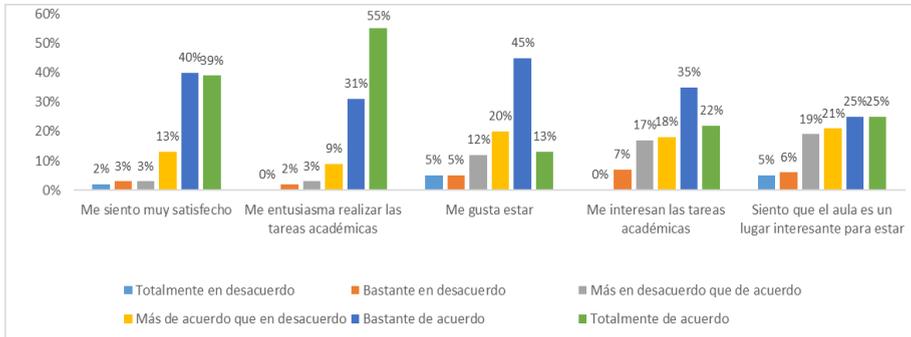


Figura 10. Compromiso afectivo en la PDP

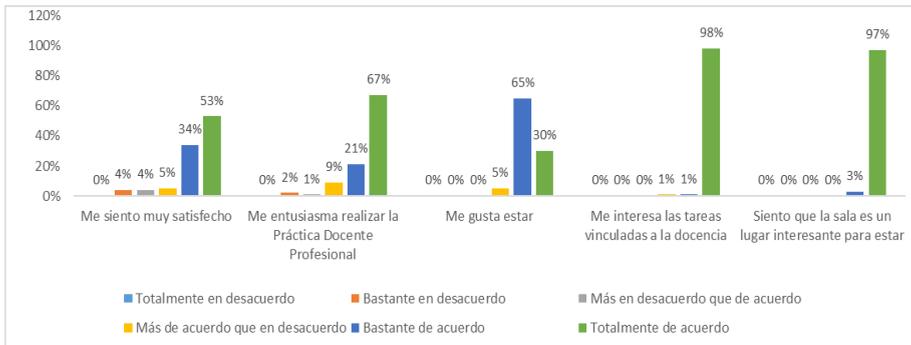
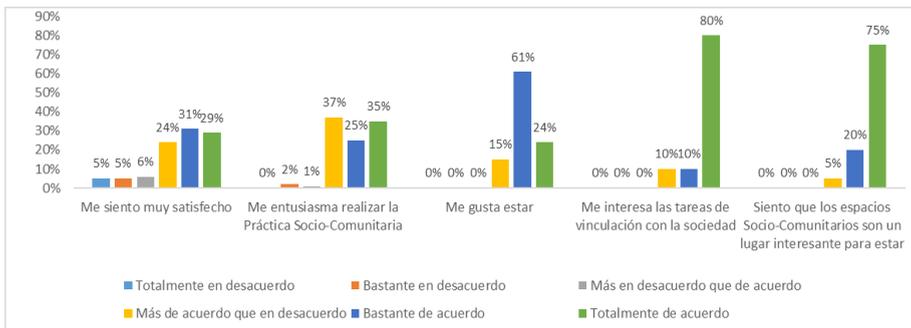


Figura 11. Compromiso afectivo en la PSC



Finalmente, la dimensión cognitiva del compromiso académico muestra tener una preponderancia clara en los tres territorios educativos al concentrarse muchas respuestas en la opción “totalmente de acuerdo” cuando se les consulta a las estudiantes si chequean la comprensión en sus prácticas de lectura, ganando protagonismo dentro del aula, luego durante la PDP y en menor medida en las PSC (Figuras 12 a 14). El mismo nivel de importancia, las estudiantes le otorgan a cada territorio al ser consultadas por el “hábito” de buscar el significado de palabras que no comprenden, al seleccionar la opción de respuesta “bastante de acuerdo”.

Durante las PDP y las PSC, las estudiantes muestran estar “totalmente de acuerdo” con porcentajes que agrupan el 60 % o más en esa opción de respuesta, al ser consultadas por la integración de diversos conocimientos y la resolución de nuevos problemas con los aprendizajes que se construyen en esos escenarios educativos (Figuras 13 y 14).

Figura 12. Compromiso cognitivo en la clase universitaria

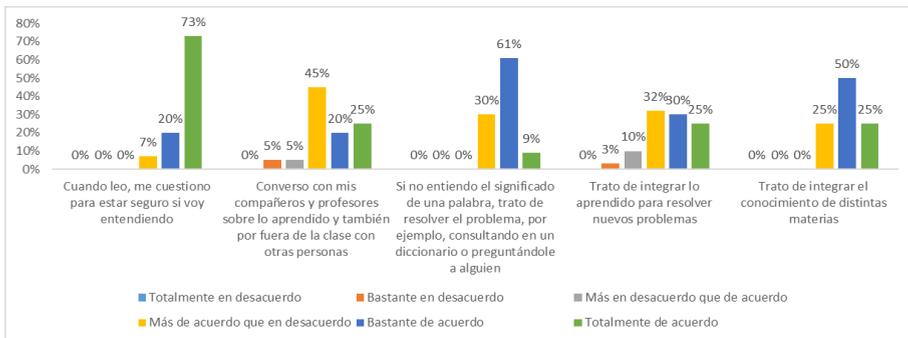


Figura 13. Compromiso cognitivo en la PDP

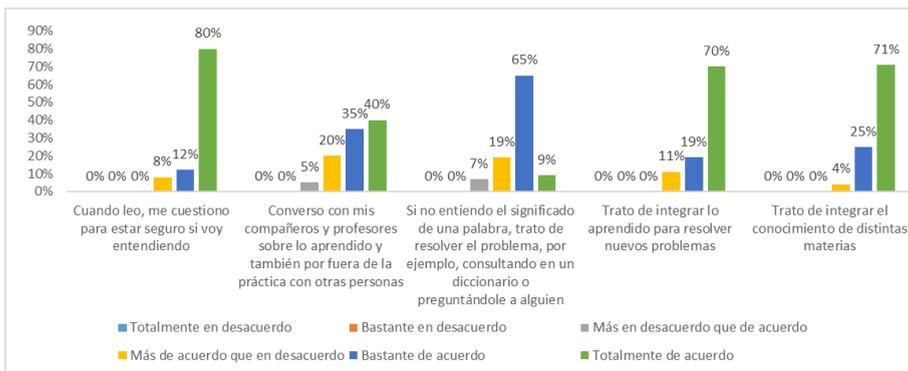
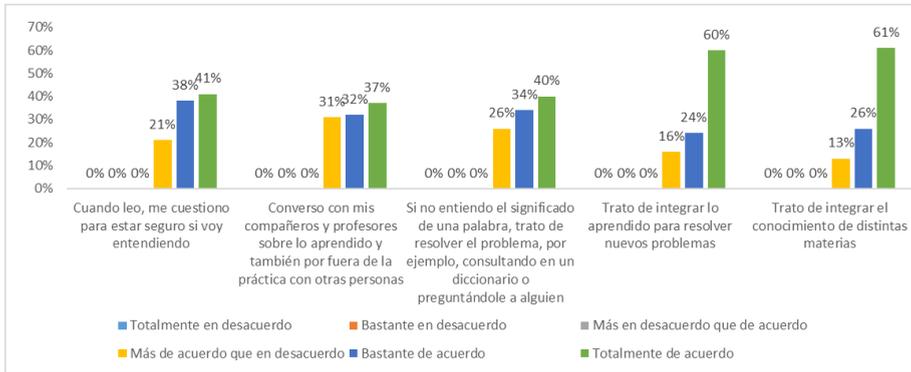


Figura 14. *Compromiso cognitivo en la PSC*

4. DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo explorar y describir los territorios educativos que recorren los futuros docentes a lo largo de su formación y su vínculo con el compromiso académico. Los resultados muestran que los estudiantes habitan múltiples escenarios educativos, entre los más destacados, la clase universitaria, las PDP y PSC. Caracterizados con rasgos que la literatura especializada asocia al compromiso académico reactivo, a saber: interesantes, desafiantes, colaborativas y vinculadas con la práctica (Ames, 1992; Blumenfeld et al., 2006; Guarido et al., 2023; Rigo & Rovere, 2021; Shernoff, 2013; Stipek, 1996), y menos al compromiso proactivo, el cual es asociado a contextos que posibilitan la toma de decisiones y acciones pedagógicas para cambiar intencionalmente su formación docente (Eteläpelto et al., 2013; Pietarinen et al., 2016; Rigo et al., 2022; Rigo et al., 2023).

Asimismo, la investigación concluye que cada territorio valorado en términos de compromiso promueve distintas dimensiones del constructo y se complementan. La dimensión menos desarrollada es la agencia, lo que suscita algunas interrogantes para repensar no solo el espacio de la clase universitaria sino los de la PDP y PSC, como, por ejemplo ¿qué propuestas de formación docente deben alojar los territorios para promover la agencia?, y ¿cómo los profesores y coformadores pueden anclar espacios para receptar sugerencias y propuestas de los estudiantes en formación? Así, resulta esencial, al concebir a la práctica docente como compleja, impredecible y dinámica, donde la incertidumbre y los contratiempos demandan de respuestas situadas y ligadas a los entornos de aprendizaje (Edelstein & Coria, 1996; Rigo & Squillari, 2023).

Al respecto, Furco (2008) alude sobre la importancia de anclar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en escenarios que atiendan a una necesidad comunitaria genuina, integrando diversos contenidos curriculares, otorgando protagonismo activo a los estudiantes en la creación y desarrollo de los proyectos y planificaciones, así como también generando espacios para que los estudiantes reflexionen sobre los lugares de la práctica desde el futuro accionar docente.

A nivel cognitivo y afectivo, desde las perspectivas de las estudiantes en este estudio, tanto las PDP como las PSC destacan por ser territorios donde se integra el conocimiento para resolver nuevos problemas y conocimientos provenientes de múltiples disciplinas, como lugares interesantes para estar y comprometidos en terminar a tiempos las actividades referidas a la docencia o de vinculación con la comunidad. Al respecto, la investigación de Martín y Bondar (2018) plantea que los escenarios educativos, desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión, son esenciales para alcanzar la implicación en los procesos de formación. En la misma línea, Dalponte et al. (2016) sostienen que el compromiso del estudiante con el aprendizaje se logra al concebir a la práctica como un trabajo de integración disciplinaria en terreno, lo que facilita, a su vez, visualizar de manera temprana el quehacer profesional. A través de estos espacios de interacción “reales”, los futuros docentes tienen la oportunidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos (Yáñez et al., 2014).

En cambio, en el aula se dirimen aspectos a nivel conductual, como seguir las reglas y prestar atención, y a nivel cognitivo las estudiantes se enfocan en la comprensión de los textos leídos, como dimensiones relevantes del compromiso, también presentes en ambos contextos de práctica. En relación con lo mencionado, Tonon (2009) expone que el aprendizaje comprometido con la acción socioterritorial es experiencial, situado, producto de la acción y participación en la comunidad. Mientras que Davini (2016), en referencia a la práctica docente, argumenta que de conocer los contenidos que enseña, el futuro docente necesita contar con normas básicas generales para la acción práctica de enseñar, a partir de las cuales pueda construir sus propuestas y fundar su propia experiencia. En suma, existe una teoría que las estudiantes intentan comprender en la clase universitaria que orienta la práctica educativa, como un complejo sistema de prácticas sociales.

Finalmente, en los tres territorios, las estudiantes valoran la importancia del trabajo en grupo, en equipo o en red, dentro de la dimensión conductual del compromiso. En esa línea, Schön (1992) menciona la importancia del trabajo junto a otros dentro de la formación docente inicial posibilitando un “*practicum* reflexivo” (p. 10), que se manifiesta como un espacio intermedio

entre la enseñanza teórica y la práctica profesional; un territorio propicio para reflexionar en y sobre la acción, donde los estudiantes repiensen sus acciones docentes y se comprometen con su formación.

En síntesis, los resultados muestran la importancia de expandir el currículo en la formación docente inicial y comprender que aprender a ser profesores tiene lugar en diversos escenarios, que aportan a una construcción situada y dinámica del compromiso académico que, a la vez, se complementa en sus cuatro dimensiones al integrar contextos formativos diversos.

5. CONCLUSIÓN

Se concluye sobre la importancia de transitar por diversos territorios educativos a lo largo de la formación de grado de los futuros profesores y licenciados de Educación Inicial. Los estudiantes de la muestra revelan que cada uno aporta a su compromiso académico, complementando las dimensiones y logrando implicación con sus procesos formativos.

Se ha identificado que son tres territorios los más mencionados por las estudiantes, la clase universitaria, las PDP y las PSC, y, en su mayoría acuerdan que aportan al compromiso en tres dimensiones: afectiva, cognitiva, conductual, y en menor medida a la agencia. De esta manera, se revela una relación recíproca entre el contexto y el compromiso, que precisa de mayores estudios longitudinales de largo plazo emplazados a lo largo de las trayectorias educativas de un grupo de estudiantes.

Es fundamental, a futuro, indagar otros escenarios educativos, como las actividades extracurriculares formales, como la asistencia a congresos o jornadas, menos reconocidas en este estudio. Asimismo, se recomienda ampliar la muestra y utilizar una de tipo proporcional a cada año de estudio, y lograr tener un mapeo desde el inicio al fin de la formación de los futuros formadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Anijovich, R., & Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 28, 74-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384555587005>
- Brailovsky, D. (2020). *Pedagogía del Nivel Inicial: mirar el mundo desde el Jardín*. Novedades Educativas.

- Blumenfeld, P. C., Kempler, T. M., & Krajcik, J. S. (2006). Motivation and Cognitive Engagement in Learning Environments. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 475-488). Cambridge University Press.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata
- Dalponte, V., Ferreyra, W., & Puglisi, S. (2016). *Aportes para la enseñanza de las Prácticas Socio Comunitarias. Una mirada desde la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata* [Tesis de la carrera de postgrado Especialización en Docencia Universitaria, Universidad Nacional del Mar de Plata]. Repositorio Humadoc. <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/handle/123456789/1050>
- Davini, M. C. (2016). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y UNICEF. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unicef/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Edelstein, G., & Coria, A. (1996). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Escurre, L. (1988). Cuantificación de la Validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103-111. <https://doi.org/10.18800/psico.198801-02.008>
- 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., 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>
- Furco, A. (2008). El rol del docente en el desarrollo de proyectos de aprendizaje – servicio. En *Antología 1997-2007, Seminarios Internacionales “Aprendizaje y servicio solidario”*. Programa Nacional Educación Solidaria (pp. 2-6). Ministerio de Educación de la Nación.
- Guarido, G., Rigo, D., & de la Barrera, M. L (2023). Experiencias educativas que construyen: compromiso académico en la formación docente universitaria *Revistas Contextos de Educación*, 35, 1-18. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1856/1899>
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2016). *Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005991.pdf>

- Jiménez, C. (2019). *La importancia del concepto de territorio desde la virtualidad, para los jóvenes de colegios públicos y privados en Villavicencio- Meta, Colombia* [Tesis de Maestría, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología] Repositorio Umecit. <https://repositorio.umecit.edu.pa/entities/publication/ce0043ad-bbe3-4c43-ab84-02aee543079f>
- Kinzie, J. (2012). High-impact practices: Promoting participation for all students. *Diversity & Democracy*, 15(3). <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/high-impact-practicespromoting-participation-all-students>
- Kuh, G. D. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Association of American Colleges and Universities. <https://provost.tufts.edu/celt/files/High-Impact-Ed-Practices1.pdf>
- Ladino, D., Santana, L., Martínez, O., Bejarano, P., & Cabrera, D. (2016). Ecología de aprendizaje como herramienta de innovación educativa en educación superior. *Nuevas ideas en informática educativa*, 12, 517-521. <http://www.tise.cl/volumen12/TISE2016/517-521.pdf>
- Macchiarola, V. (2006) El conocimiento de los profesores universitarios ¿De qué tipo de conocimiento estamos hablando? *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, 1(5). <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/cuadernillo05.pdf>
- Martín, C., & Bondar, S. (2018). Desarrollo de prácticas pedagógicas en el compromiso socio-comunitario universitario. *CITAS*, 4(1), 165-169. <https://doi.org/10.15332/24224529.5313>
- Molinari, A., & Ruiz, G. R. (2023). La formación docente inicial para el nivel primario argentino: federalismo y autonomías. *Praxis Educativa*, 27(3), 1-16. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270314>
- Newman, F.M., Wehlage, G.G., & Lamborn, S.D. (1992). The Significance and Sources of Student Engagement. En F. M. Newman (Ed.), *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools* (pp. 11-39). Teachers College Press.
- 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>
- Reyes Soto, I. M. (2021). Nube de palabras. *Eutopia*, 12(33), 55-56. <https://revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/78913>
- Rigo, D. (2017). Desafiando las estructuras. En busca de un mayor compromiso. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3 (1), 33-34. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/18298>

- Rigo, D. Y. (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. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(1), 143-161. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3132>
- Rigo, D. Y. (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. Y., Amaya, S., Guarido, G., & Llanes, L. (2022). Experiencia educativa en virtualidad. Percepciones de futuros formadores sobre una agencia en construcción. *Puriq*, 4, <https://doi.org/10.37073/puriq.4.361>
- Rigo, D. Y., Amaya, S., Guarido, G., & Llanes, L. (2023). Los recursos digitales como herramientas para repensar la agencia docente en futuros formadores. *Educación Superior*, (36), 11-31. <https://doi.org/10.56918/es.2023.i36.pp11-31>
- Rigo, D. Y., & Rovere, R. (2021). El compromiso académico estudiantil presente en una educación expandida por el uso de las TIC. *Revista Andina de Educación*, 4(2), 46-55. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.2.6>
- Rigo, D., & Squillari, R. (2023). El oficio de ser docente. Agencia y pareja pedagógica. *Revista Educación, Formación e Investigación*, 9(12), 79-94. https://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2023/12/Revista_EFI_Vol_9_N_16_12_2023_v1.pdf
- Sherhoff, D. (2013). *Optimal learning environments to promote student engagement*. Springer.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2016). Teacher's professional agency – a relational approach to teacher learning. *Learning: Research and Practice*, 2(2), 112-129. <https://doi.org/10.1080/23735082.2016.1181196>
- Stipek, D. (1996). Motivation and instruction. En D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 85-113). Simon & Schuster Macmillan.
- Tonon, G. (2009) (Comp.). *Comunidad, participación y socialización política*. Espacio Editorial.
- Yáñez, C. E., Soto, Y., Rodríguez N. A., & Hacegaba, G.Y. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 18(61), 429-438. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35639776005>

Cómo citar este artículo: Rigo, D. (2025). Territorios educativos y compromiso académico: percepciones de un grupo de futuros formadores. *Educación XXXIV*(66), 155-175. <https://doi.org/10.18800/educacion.202501.A008>

Primera publicación: 3 de marzo de 2025.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.