



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

La Agencia Docente desde el Enfoque Sociocultural: Una Aproximación al Marco Conceptual para su Investigación

Galileo López Limón

Universidad Politécnica Metropolitana de Puebla

galileo.lopez@metropoli.edu.mx

Área temática 09. Sujetos de la educación.

Línea temática: Condiciones institucionales del trabajo docente y trabajo académico.

Tipo de ponencia: Aportaciones teóricas.



Resumen

Esta aportación teórica se centra principalmente en el análisis de la aportación sociocultural para la agencia o agentividad docente. Se compara el estado del arte respecto este constructo con relación a paradigmas socio-cognitivos y socio-constructivistas. Lo que determina que es necesario revisar las acciones y decisiones agentivas del docente a niveles ontogenético y microgenético, ya que este último se produce a diario en el aula donde el docente realiza una actividad práctica y es la base para definir quién es el sujeto (ontogenia) en relación con prácticas sociales concretas” (Cross, 2006). Sin embargo, también se debe considerar el análisis histórico-cultural de esa actividad por su relación con el contexto social, cultural e histórico más amplio del que han surgido las prácticas docentes concretas del sujeto. En otras palabras, la actividad de enseñanza que tiene lugar en el aula se vuelve tangible en la práctica del aula del profesor (microgénesis) como unidad de análisis que no solo se sitúa en ese escenario inmediato, con recursos culturales, estructurales y materiales, sino que se construye concurrentemente por los antecedentes, la experiencia, e historia de los docentes (ontogénesis) junto con los sistemas más amplios (histórico-culturales) que permean en su actividad como en la práctica, la política de formación, el currículum y el desarrollo profesional.

Palabras clave: Agencia, Influencia del profesor, Práctica docente, Enfoque socio-cultural.

Introducción

La mayor parte de los estudios e investigaciones sobre profesores de lengua extranjera inglés (LEI), o de segunda lengua, tradicionalmente se han centrado en prácticas conceptuales y metodológicas de carácter cognitivo y socio-constructivista que han generado un abundante cuerpo de investigación sobre su cognición, práctica, formación y aprendizaje. Sin embargo, estos estándares o paradigmas que dan forma a la investigación no son del todo suficientes para ser marcos explicativos de lo que podría parecer periférico o sin foco en el aprendizaje y la práctica de los docentes. En esa coyuntura, el análisis sociocultural podría permitir a los académicos e investigadores articular y crear conexiones integrales (Cross, 2010) sobre otros aspectos relevantes en la formación y el aprendizaje docente como una agenda de investigación prominente.

Se reconoce, por ejemplo, que el campo de indagación para la cognición docente ha tenido el propósito de identificar el desarrollo de los procesos mentales del docente de LEI o de segunda lengua (Kano y Stuart, 2011), pero estas prácticas podrían fortalecerse al enmarcar la cognición desde la postura de indagación sociocultural con el fin de “articular puntos de contradicción y tensiones dentro de la actividad en cuestión” (Cross, 2010, p. 448). Posteriormente, con el énfasis en la erudición social-constructivista, se centró en cómo los procesos mentales de los docentes han cambiado debido a la interacción con los contextos institucionales de los programas docentes y la praxis del docente en las aulas (Freeman, 2002); pero otra vez los profesores no son posicionados tampoco como sujetos dentro de un dominio histórico-cultural más amplio para la actividad (Cross, 2010). De tal forma, estos entornos en la formación y la investigación sobre el aprendizaje del profesorado, dominados por posturas cognitivas y socio-constructivistas, también ofrecen espacio para aspectos que no son periféricos sino centrales para el aprendizaje y formación como son el poder, la identidad y la agencia.

Por lo tanto, la contribución de una perspectiva sociocultural sobre la formación, el conocimiento y la investigación de profesores LEI o segunda lengua podría proporcionar hallazgos destacados a estos y otros aspectos descuidados. En particular, esta aportación teórica se centra en contribuir en el alcance de la investigación empírica respecto a la agencia docente en relación a la formación/práctica de los profesores LEI más allá de los horizontes cognitivos y socio-constructivistas. Para tal objetivo, se escudriña el concepto de agentividad o agencia docente como precepto a describir, analizar y ejemplificar bajo los paradigmas cognitivos y socioconstructivistas que dará pauta para compararlos con el potencial analítico y descriptivo de la posición sociocultural.

El motivo por el cual se enfocó en la agencia docente es debido a que el estado del arte le ha percibido como un medio alternativo para comprender cómo los docentes pueden llevar la práctica y comprometerse con las políticas educativas (Buchanan, 2015; Huang, 2013; Ketelaar et al., 2012; Lasky, 2005; Leander y Osbourne, 2008; Priestley et al., 2015; Toom et al., 2012). Por ejemplo, Priestley, Biesta y Robinson (2015) notan que algunas prácticas de desarrollo curricular buscan proporcionar un enfoque central y una guía dentro de la escuela y flexibilidad para que los maestros se adapten a las particularidades locales. También observan que existe una

tendencia a la combinación de características de los enfoques “top-down” y “bottom-up” para la planificación y el desarrollo del currículo, así como a promover a los docentes como fuerzas agentes de dicha planificación. Primordialmente, el desafío radica en el hecho de que se ha realizado poca investigación empírica respecto a la agencia docente que daría las bases teóricas con el fin de desarrollar políticas educativas de acuerdo a las adecuaciones culturales y sociales para cada contexto de enseñanza.

Desarrollo

A continuación se encamina a la teorización de la agencia docente al discutir las perspectivas sobre la agencia con diferentes escuelas de pensamiento. Estas perspectivas se describen en sus focos distintivos sobre lo que implica la agencia y cómo se enmarca por y debido al desarrollo humano. Al describir cada una de estos supuestos, se puede determinar el alcance que tienen y cómo esto da razones fundamentales para discutir y expandir la agencia docente con marcos socioculturales interpretativos y teóricos. Esta descripción permitirá formular un marco conceptual para la investigación de la agencia o algún otro constructo relacionado que prevalezca en la literatura y agenda en la formación y aprendizaje de docentes LEI.

Primero, la agencia se ha teorizado en gran medida desde perspectivas sociológicas que enfatizan la agencia como construida dialécticamente por y a partir de fuerzas sociales más grandes. Algunos ejemplos representativos de estos principios son “el habitus, la agencia y la estructura” de Bourdieu (1990) y “la estructuración” de Giddens (1984). Bourdieu (1990) al contribuir con las nociones de “capital social” y “habitus”, como formadores de la estructura de la agencia humana, visibiliza y posibilita la agencia gracias al acoplamiento flexible entre diferentes instituciones en las que el individuo está comprometido y moldeado por factores institucionales. De tal forma, la agencia es vista como la forma en que el actor social actúa o reacciona sobre y contra prácticas estructuradas y estructurantes a nivel micro y macro. En concordancia, la “teoría de la estructuración” de Giddens (1984) aboga por la interacción dialéctica y dual de la agencia y la estructura en la que estas entidades distintivas interactúan sin primacía pues “las prácticas sociales son tanto un producto de fuerzas sociales más grandes como el mecanismo de (re)formación estructural” (Buchanan, 2015, p. 14). Tal estructura, se deriva de agentes humanos que son actores concedores que producen y reproducen discursiva y recursivamente un conjunto de reglas, rutinas y prácticas a nivel ontogenético (Rose, 1998). Por ende, dichos agentes humanos tienen la capacidad de reflexionar sobre qué y por qué lo están haciendo y las posibles limitaciones y posibilidades para hacerlo.

En segundo lugar, la agencia se ha conceptualizado dentro de enfoques psicológicos como la capacidad interna del ser humano para lograr el control sobre la vida propia (Biesta et al., 2011). Esta conceptualización es coherente con la “autoeficacia” de Bandura (2001). El teórico sociocognitivo estudió la agencia con relación a la naturaleza y la calidad de ejercer control a través de la conciencia fenoménica y funcional. Él encarna la agencia como la influencia personal que ejerce, informada por varias características como las capacidades, los sistemas

de creencias, las habilidades de autorregulación y las estructuras y funciones distribuidas. Estas características centrales de la agencia “permiten a las personas desempeñar un papel en su autodesarrollo, adaptación y autorrenovación con los tiempos cambiantes” (Bandura, 2001; p. 1). Estos aspectos comprenden la extensión temporal de la agencia a través de la intencionalidad y la previsión, la autorregulación mediante la influencia autorreactiva y la autorreflexión sobre las propias capacidades, la calidad de funcionamiento y el significado y propósito de las actividades cotidianas. Por lo tanto, la agencia se considera una capacidad mental-funcional que opera dentro de una red de influencias socio-estructurales.

Por último, dentro de una perspectiva sociocultural, Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998) sostienen que la agencia, como formadora de la estructura, se está ejerciendo si la acción, o acciones, se oponen a la estructura social y está en una relación dialéctica con la estructura social. Su teoría, llamada “mundos figurados”, proporciona contextos de posibilidad que permiten a los actores utilizar herramientas mediadoras y dispositivos mediados a través del encuentro social, la actividad sostenida y los recursos culturales que conducen a la apropiación de productos para las próximas actividades y “en la medida en que estas producciones se utilicen una y otra vez, pueden convertirse en herramientas de agencia o autocontrol y cambio” (Holland, et al., 1998, p. 40). De tal forma, la identidad y agencia de los individuos, como actores, se forman dialéctica y dialógicamente en estos “mundos figurados” con las actividades socialmente producidas y construidas culturalmente. Estos mundos tienen cuatro características centrales. Primero, se concibe la historicidad a medida que las vidas de los individuos se cruzan, enmarcan su participación y dan forma a su desarrollo. En segundo lugar, son fenómenos sociales ubicados en tiempos y lugares que posicionan el rango de los participantes y estos dictan su tipo de participación. En tercer lugar, se necesita la recreación de los participantes a través de encuentros sociales que aseguren su organización y perpetuación. Por último, impregnan el ámbito de acción más amplio de los individuos así como sus sentidos propios a través de diversas actividades. Por lo tanto, las personas operan en mundos construidos socioculturalmente que les brindan herramientas situadas históricamente para construirse a sí mismas, lo que resulta en una identidad dinámica y compleja con una especie de agencia (Buchanan, 2014).

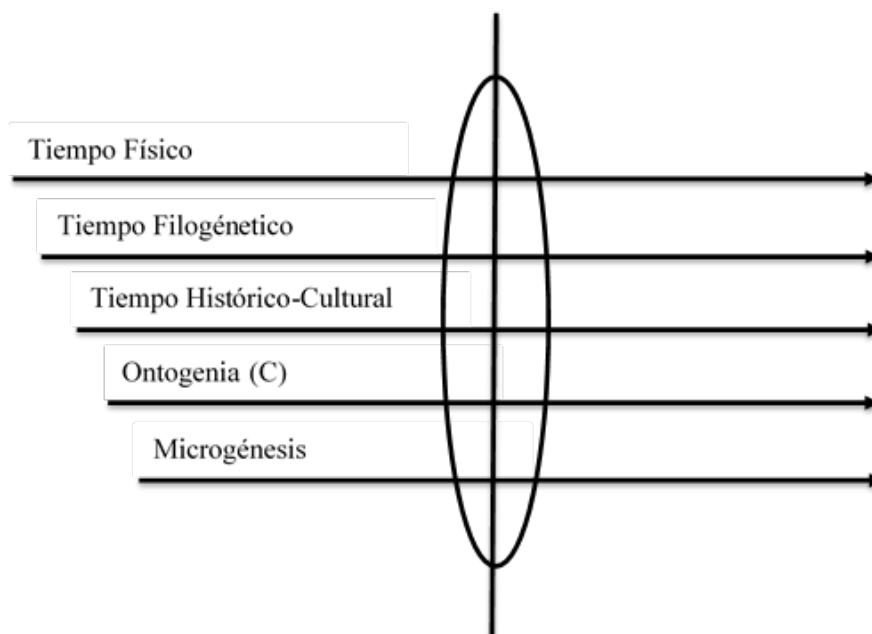
Con estas aproximaciones para abordar la agencia, queda evidente que es necesario un enfoque que tome en cuenta el condicionamiento macro-estructural e histórico pero que también otorgue contexto para el escrutinio de la actividad e interacción diaria del individuo. Es decir, toda aproximación necesitaría una articulación y exploración más amplia de los aspectos sociales, culturales, históricos, físicos e incluso políticos de la construcción de sentido de agencia. Por ende, la agencia docente necesita un gran compromiso con las prácticas de investigación reflexiva donde la academia se involucre en abordar marcos que den cuenta de micro y macro promulgaciones y sus raíces.

Entonces se señala el camino para determinar que la agencia docente se puede teorizar específicamente con respecto a las actividades de los docentes en las escuelas (Biesta et al., 2015). Sin embargo, se debe reconocer el desarrollo micro y macro-estructural puesto que la agencia no está únicamente arraigada, manifestada y

hecha operativa por y en la actividad diaria del maestro, sino que hay otras instituciones socioculturales que funcionan como condicionantes limitantes o favorables. En concordancia, dos marcos teóricos que sientan las bases para entender la agencia en puntos de vista más comprensivos donde los factores contextuales, sociales, culturales e históricos se incluyen en la actividad o conjunto de actividades de un individuo tal y como se conciben en la fundamentación sociocultural son: los dominios teóricos socioculturales del análisis genético (Cole y Engeström, 1993) y el visión ecológica de la agencia-como-logro (Biesta et al., 2015).

Los dominios teóricos socioculturales de análisis genético de Cole y Engeström (1993), basado en un enfoque genotípico de Vygotsky que centra en las raíces del fenómeno, sirve para el escrutinio de la agencia términos de dominios interrelacionados del desarrollo humano. Este marco, esbozado en la Figura 1, circunscribe cuatro dominios que coexisten en una ecología de subsistemas: el dominio filogenético, el dominio histórico-cultural, el dominio ontogenético y el dominio microgenético.

Figura 1. Dominios Teóricos Socioculturales de Análisis Genético. Tomado de “Language teaching as sociocultural activity: Rethinking language teacher practice,” por R. Cross, 2010, *The Modern Language Journal*, 94, p. 439. Copyright 2010 por The Modern Language Journal

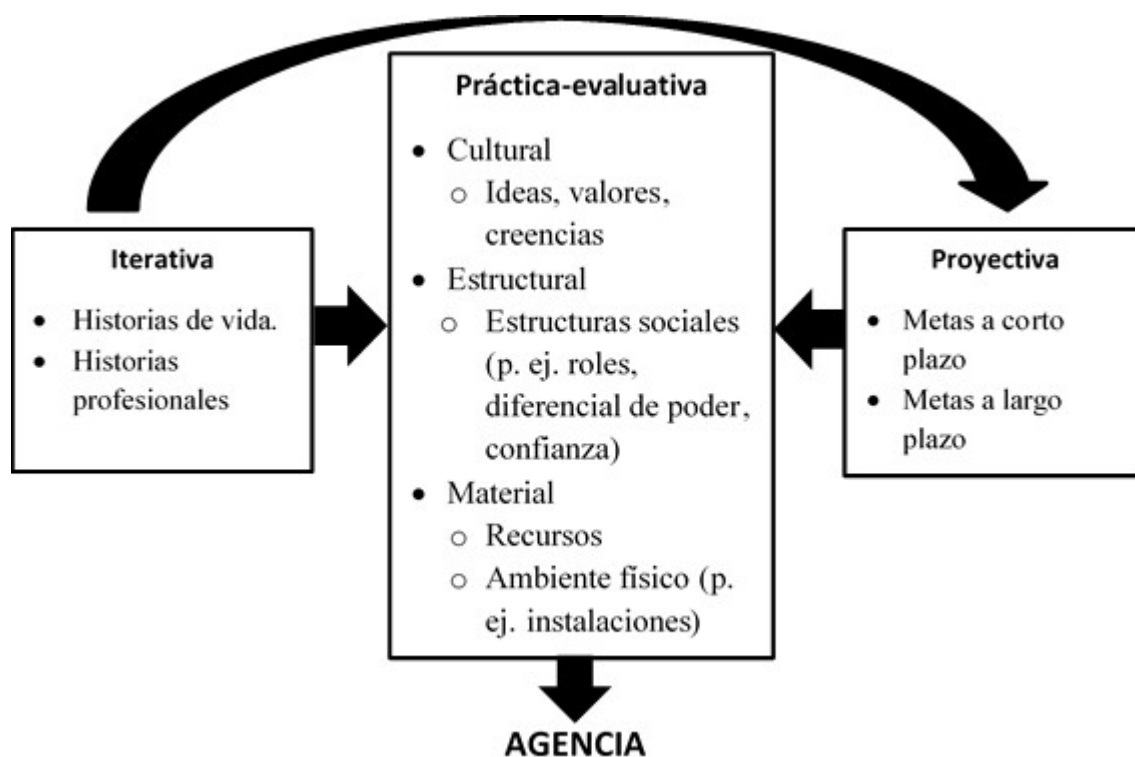


Cross (2010) afirma que el primer dominio concierne al desarrollo humano como especie biológica, el segundo se relaciona con la sociedad y la cultura, el tercero implica el desarrollo individual durante toda la vida humana y el último dominio incluye aspectos de instancias temporales de involucración humana que son tangibles en las actividades concretas y prácticas con el mundo alrededor. Esto significa que la agencia puede ser observada y analizada principalmente en los dominios ontogénico y micro-genético, ya que este último se produce a diario en el contexto de la actividad práctica y ésta “es la base para la definición de quién es el sujeto (ontogénico) con

relación a las prácticas concretas y sociales” (Cross, 2006, p. 3). Sin embargo, el análisis histórico-cultural también debe considerarse debido a su relación con el contexto social, cultural e histórico más amplio del que han surgido las prácticas concretas del sujeto. En otras palabras, la agencia se hace tangible en el rango de acción intencionada en un escenario particular (micro-génesis) como unidad de análisis que no sólo se encuentra en ese entorno inmediato sino que se construye al mismo tiempo por su experiencia y su historia (ontogénesis) junto con sistemas más amplios (cultural-histórico) que impregnan su actividad (Cross, 2010).

Sobre la base de la suposición de la agencia como un logro situado más que como una capacidad, Priestley, Biesta y Robinson (2015) desarrollaron un modelo para guiar la recopilación de datos y ayudar al análisis de datos “para generar una comprensión rica de cómo las personas concretas logran la agencia en situaciones concretas, y de los diferentes factores que promueven o inhiben el logro de la agencia” (p. 4). Estos académicos construyeron su modelo sobre la propuesta de agencia de Emirbayer y Mische (1998) y la perspectiva de Archer (2000) sobre cultura y agencia. El primero corresponde a la proposición de que el logro de la agencia es la consecuencia de la interacción de las dimensiones iterativas (fuerzas pasadas), prácticas-evaluativas (recursos tangibles y abstractos presentes) y proyectivas (intenciones y metas futuras). Este último se ocupa de la noción de que las propiedades emergentes individuales incluyen el desarrollo de la identidad, los valores y las creencias, aunque claramente estos están moldeados por patrones culturales. El diseño del modelo se representa en la Figura 2.

Figura 2. La agencia-como-logro .Tomado de “The role of beliefs in teacher agency” by G. Biesta, M. Priestley & S. Robinson, 2015, *Teachers and Teaching*, 94, 6, p. 627. Copyright 2015 por Taylor & Francis



Esta perspectiva tridimensional de la agencia permite identificar una serie de aspectos adicionales que probablemente contribuyan al logro de la agencia. Priestley y sus colegas conciben la dimensión iterativa como la influencia de las trayectorias pasadas del desarrollo individual tanto en las historias de vida como en las profesionales más específicas. En la dimensión proyectiva, estos académicos distinguen entre orientaciones futuras de compromiso en actividades a corto y largo plazo. Reconocen que tanto la dimensión iterativa como la proyectiva de la agencia se relacionan principalmente con los activos que los individuos aportan a la actividad; es decir, la interacción de lo que los sujetos transmiten a la actividad y lo que la actividad les transmite por su carga histórica, cultural y social. En cuanto a la dimensión práctica-evaluativa, se inspeccionan varios componentes culturales, estructurales y materiales en entornos sociales particulares y de los contextos actuales que brindan las condiciones y posibilidades a través de las cuales se logra la agencia. Los aspectos culturales incluyen ideas, valores, políticas, paradigmas y creencias compartidos. Las características estructurales incluyen las estructuras sociales que subvencionan el logro de la agencia, ya que abarcan propiedades emergentes de poder, identidad y confianza en las que se incluyen configuraciones de relaciones y roles particulares. Los aspectos materiales son los recursos tangibles que respaldan u obstruyen la agencia y el entorno físico más amplio en y a través del cual se logra la agencia.

En conclusión, ambos marcos teóricos para la agencia sirven como referentes para la investigación sociocultural de la formación y práctica docente, ya que convergen en cuatro supuestos específicos sobre su conceptualización. Primero, estos contienen supuestos sobre el sujeto como agente social y cómo este posicionamiento social junto con la agencia dibuja implicaciones dentro de su contexto de práctica. En segundo lugar, incorporan un enfoque en la historicidad tomando en cuenta cómo el pasado es parte de la naturaleza del proceso de construcción de sentido del pensamiento y la práctica del sujeto. En tercer lugar, también proporcionan posibilidades para armonizar las contradicciones y tensiones que surgen al ejercer la agencia. Finalmente, ambos marcos resultan en consonancia con las innovaciones actuales y empíricas y metodológicas en el campo de la investigación sobre el profesor de lengua y los supuestos y paradigmas que esta aportación sostiene.

Conclusiones

Esta aportación teórica ha puntualizado la postura expansiva de la investigación sociocultural. Parece evidente que la investigación sociocultural permite explorar la intersección de los aspectos sociales, culturales, históricos, mentales, físicos y, más recientemente, políticos de la toma de sentido de la interacción y el aprendizaje de las docentes en la práctica y su formación. También se demostró que este particular entorno, específicamente a la luz del contexto político de la innovación curricular, promueve elecciones y acciones agentivas de los profesores (Jian y Xuesong, 2017) para hacer frente a “momentos de conflicto y disyunción [que] a menudo son los espacios en qué el aprendizaje ocurre” (Lewis, Enciso y Moje, 2007; p.5) y que tal agencia se desarrolla con el tiempo a través de la participación activa en prácticas discursivas que son socialmente significativas (Miller, 2016).

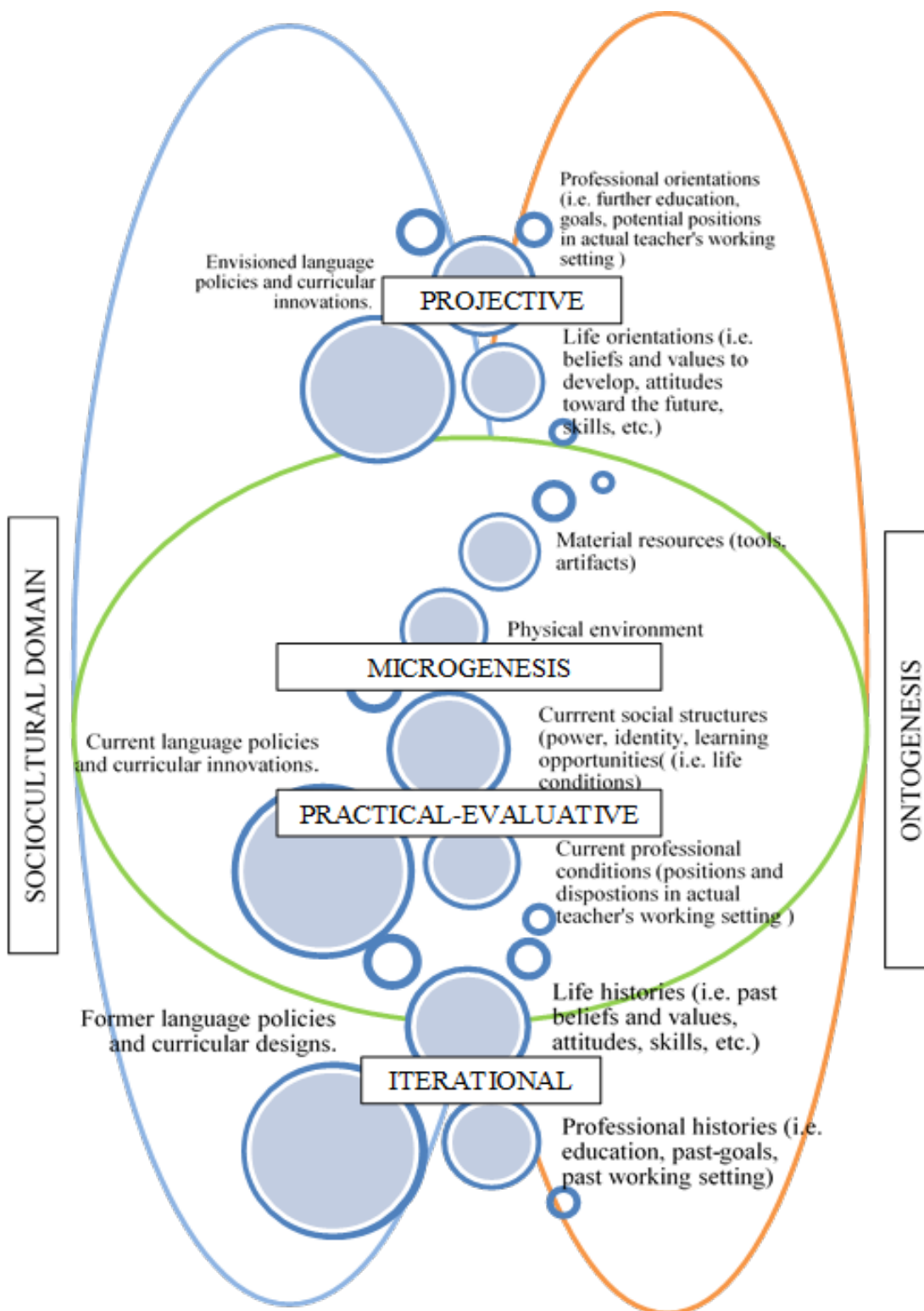
Se ofrecieron dos marcos teóricos para el escrutinio de la agencia desde una perspectiva genética ecológica con la agencia-como-logro (Priestley et al., 2015) y una perspectiva vygostkiana multicapa con la dominios socioculturales (Cole y Engeström, 1993) debido a su naturaleza social, histórica y discursivamente constituida. Esto habilita al investigador a ubicar las definiciones y roles amplios de la acción agentiva humana mediada por símbolos, lenguaje y cultura. En consecuencia, se visibilizó la complejidad y la naturaleza de la agencia docente que se impregna de las orientaciones genético-analíticas que observan la práctica del maestro en el aula, tanto en lo que el maestro piensa/hace como la génesis que sustenta esta relación pensamiento/praxis (Cole y Engeström, 1993). Sin embargo, en conexión con las observaciones de Lewis, Enciso y Moje (2007) quienes abogan por la forma expandida de la teoría sociocultural en una “teoría sociocultural crítica”, se sugiere el desarrollo de un marco conceptual que implique re-visualizar los elementos y la reestructuración de los marcos explorados para intentar dar cuenta de la gama más amplia de mediadores que abordan cuestiones de identidad, agencia y poder.

Por un lado, el marco genético de Cole y Engeström (1993) no dinamiza la agencia promulgada que también está informada por las orientaciones del maestro hacia el futuro en alguna combinación de creencias a corto y largo plazo, objetivos y valores. Es decir, la génesis de la praxis y el pensamiento del maestro necesitan el examen de las orientaciones proyectivas de lo que los maestros aportan a la situación. Por otro lado, el diseño general del modelo analítico y metodológico de Biesta et al. (2015) aún requiere un enfoque exagerado en la historicidad para la agencia-como-logro. Lo que se entiende por historicidad, la génesis que sustenta la relación de pensamiento y práctica de los maestros, no solo involucraría las narrativas profesionales y de la vida del maestro (ontogénesis), sino que debería incorporar lentes analíticos sobre aspectos sociales, culturales, históricos e incluso políticos más amplios que filtran su actividad situada.

Por lo tanto, las implicaciones de estas limitaciones son que, en primer lugar, las perspectivas socioculturales deben abordar la agencia como un fenómeno dialógico y relacional que se configura dentro de fuerzas ontogenéticas (con ontogenia directa), contextuales y socioculturales. En segundo lugar, dicho marco teórico/analítico con bases concretas de agencia en una visión sociocultural debe considerar la cultura (p. ej., la política lingüística, políticas educativas pasadas, posturas políticas sobre reformas educativas) como base del desarrollo humano y la acción humana. En tercer lugar, también es necesario considerar las fuerzas culturales, históricas e individuales que informan o refuerzan los patrones de acción pasados y futuros de los individuos. Cross (2010), por ejemplo, aboga por marcos analíticos con perspectivas vygostkianas como base para comprender la relación/intersección de los aspectos sociales, culturales, históricos, mentales, físicos y políticos del pensamiento, la práctica y el contexto de los sujetos/profesores.

Un acercamiento a un marco conceptual con tales características podría generarse a la luz de las consideraciones de cómo los marcos de Cole y Engeström (1993) y Biesta et al. (2015) se superponen en alcance y naturaleza; lo que proporciona conjuntos de códigos derivados y categorías conceptuales (Cross, 2006). De tal forma, este marco conceptual con enfoque un histórico-cultural y ontogenético-ecológico para la investigación de la agencia docente se esbozaría como se demuestra en la Figura 3.

Figura 3. Marco conceptual para la agencia con un enfoque histórico-cultural y ontogenético-ecológico. Elaboración propia. Basado en “La agencia-como-logro” de Biesta et al., (2015) y “los dominios teóricos socioculturales de análisis genético” de Cole and Engeström’s (1993)



En conclusión, se asume que un enfoque histórico-cultural y ontogenético-ecológico donde el análisis genotípico de la agencia intente comprender cómo y por qué las elecciones y acciones de los docentes han llegado a existir en la forma en que lo han hecho y de acuerdo con el contexto cultural-histórico, social y contextual determinaría las posibilidades o limitaciones que afectan su agencia. Además, el análisis de la interacción de los docentes en sus patrones de acción pasados, presentes y futuros de los profesores; es decir, su ontogénesis, microgénesis y ontogénesis futura, permitirá formular conocimiento fundamental para la formación docente, desarrollo profesional y política curricular.

Referencias

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review Psychol.* 52, 1-26
- Biesta, G., Field, J., Hodkinson, P., Macleod, F., & Goodson, I. (2011). *Improving Learning Through the Lifecourse: Learning Lives*. London/Nueva York: Routledge.
- Biesta, G., Priestley M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency, *Teachers and Teaching*, 21 (6), 624-640, DOI: 10.1080/13540602.2015.1044325
- Bourdieu, P. (1990). *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability *Teachers and Teaching*, 21 (6), 700-719.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. En G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 1-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cross, R. (Noviembre de 2006). Identity and language teacher education: The potential for sociocultural perspectives in researching language teacher identity. *Languages, teaching, and education: Issues, challenges, and perspectives in languages teaching and language teacher education*. Simposio llevado a cabo en the Australian Association for Research in Education Annual Conference: Engaging Pedagogies, Adelaide, Australia.
- Cross, R. (2010). Language teaching as sociocultural activity: Rethinking language teacher practice. *The Modern Language Journal*, 94 (3), 434-452.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103, 962-1023.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 35, 1-13.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Holland, D., W. Lachicotte, D. Skinner, and C. Cain. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Jian, T. & Xuesong, G. (2017). Teacher agency and identity commitment in curricular reform, *Teaching and Teacher Education*, 63, 346-355 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.010>
- Kanno, Y. & Stuart, C. (2011). Learning to become a second language teacher: Identities-in-practice. *The Modern Language Journal*, 95(2), 236-252.
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H.P.A. & Den Brok, P.J. (2012). Teachers' positioning towards and educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency, *Teaching and Teacher Education*, 28, 273-282.

- Lasky, S. (2005) A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform, *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Lewis, P. Enciso, E. & Moje E. (2007). *Reframing sociocultural research on literacy: Identity, agency, and power*. New York: Routledge.
- Miller, E.R (2016). The ideology of learner agency and the neoliberal self. *International Journal of Applied Linguistics*, (26), 3.
- Priestley, M., Biesta, G., Philippou, S., & Robinson, S. (2016). The teacher and the curriculum: exploring teacher agency. En D. WyseL. Hayward, & J. Pandya, *The SAGE Handbook of curriculum, Pedagogy and Assessment*, 2,187-201. doi:10.4135/9781473921405.n12
- Toom, A., Pyhältö, K. & Rust, F.O. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 23 (6), pp. 615-623