

EXPERIENCIA EDUCATIVA EN VIRTUALIDAD PERCEPCIONES DE FUTUROS FORMADORES SOBRE UNA AGENCIA EN CONSTRUCCIÓN



EDUCATIONAL EXPERIENCE IN VIRTUALITY PERCEPTIONS OF FUTURE EDUCATORS
ABOUT AN AGENCY UNDER CONSTRUCTION

EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL EM VIRTUALIDADE PERCEPÇÕES DE FUTUROS
TREINADORES SOBRE UMA AGÊNCIA EM CONSTRUÇÃO

Daiana Yamila Rigo¹; Guadalupe Guarido¹; Stefania Soledad Amaya¹; Lucía Llanes¹

daianarigo@hotmail.com; guadagu@hotmail.com; stefaniasamaya@gmail.com; lu.llanes.09@gmail.com

¹Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Argentina

*Correspondencia: Daiana Yamila Rigo Tel: +54 0358154123031 Email: daianarigo@hotmail.com

Recibido: 23.05.22 | Aprobado: 27.07.22 | Publicado: 13.08.22

RESUMEN

La investigación que se presenta tuvo como objetivo estudiar las percepciones sobre el desarrollo de la agencia de un grupo de estudiantes universitarios, a lo largo de una experiencia educativa mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el contexto de un programa de formación docente. El estudio se enmarcó en un diseño cualitativo interpretativo, en el que participaron 44 sujetos matriculados en diversos profesorados de la UNRC, Argentina. Para la recolección de datos se utilizaron entrevistas grupales, analizadas con el ATLAS.ti. Las categorías emergentes dan cuenta de una agencia que se define como interactiva y contextual que se construye, junto a otros, frente a los desafíos que surgen en situaciones educativas reales e inciertas. De manera que, experiencias atravesadas por las tecnologías digitales permiten a los estudiantes desplegar acciones y comportamientos diversos. Los resultados permiten repensar las prácticas educativas que se enmarcan dentro de los entornos institucionales, ofrecer espacios genuinos de discusión e intercambios entre disciplinas para generar rupturas en prácticas rutinarias en pos de integrar nuevos recursos digitales a la formación de futuros docentes.

Palabras clave: agencia colaborativa y proyectiva, compromiso, formación docente, virtualidad.

ABSTRACT

The research that is presented aimed to study the perceptions about the development of the agency of a group of university students, throughout an educational experience mediated by Information and Communication Technologies in the context of a teacher training program. The study was framed in an interpretative qualitative design, in which 44 subjects enrolled in various professorships of the UNRC, Argentina participated. For data collection, group interviews were used, analyzed with ATLAS.ti. The emerging categories account for an agency that is defined as interactive and contextual that is built, together with others, in the face of the challenges that arise in real and uncertain educational situations. Thus, experiences traversed by digital technologies allow students to display diverse actions and behaviors. The results allow us to rethink the educational practices that are framed within institutional environments, offer genuine spaces for discussion and exchanges between disciplines to generate breaks in routine practices in order to integrate new digital resources into the training of future teachers.

Keywords: collaborative and projective agency, engagement, teacher training, virtuality.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi estudar as percepções sobre o desenvolvimento da agência de um grupo de estudantes universitários através de uma experiência educacional mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação no contexto de um programa de treinamento de professores. O estudo foi enquadrado em um desenho qualitativo interpretativo, com a participação de 44 matérias inscritas em vários programas de treinamento de professores na UNRC, Argentina. Foram usadas entrevistas em grupo para coleta de dados, analisadas com ATLAS.ti. As categorias emergentes mostram uma agência que é definida como interativa e contextual, que é construída, juntamente com outras, diante dos desafios que surgem em situações educacionais reais e incertas. Desta forma, as experiências atravessadas pelas tecnologias digitais permitem que os estudantes implementem diversas ações e comportamentos. Os resultados nos permitem repensar as práticas educacionais que são enquadradas dentro de ambientes institucionais, para oferecer espaços genuínos de discussão e intercâmbio entre disciplinas para gerar pausas nas práticas rotineiras, a fim de integrar novos recursos digitais na formação de futuros professores.

Palavras chaves: agência colaborativa e projetiva, engajamento, formação de professores, virtualidade.

INTRODUCCIÓN

El año 2020 nos interpeló de una manera inesperada. Pensando la clase desde la presencialidad, a punto de arrancar un nuevo año académico en la universidad, la virtualidad se presentó como la alternativa para desarrollar el dictado de clases durante la pandemia por COVID-19. Transcurrido un año de periodos intercalados de aislamiento y restricciones, el año 2021 nos posicionó ante un nuevo escenario si pensamos en la educación superior y la formación de futuros formadores. En muchos casos, si nos centramos en los primeros años de formación, cabe destacar que estuvimos interactuando con estudiantes que han cursado sus dos primeros años en pandemia y en virtualidad, acontecimiento que impactó en los modos y las configuraciones de ser docentes a futuro (Maggio, 2020). No debemos solamente detenernos en los viejos interrogantes, sino también en los nuevos desafíos que en torno a las tecnologías digitales se presentan a la agenda educativa. En ese marco, la investigación desarrollada se basa en el estudio de las percepciones de un grupo de estudiantes universitarios sobre el desarrollo de la agencia a lo largo de una experiencia educativa mediada por las TIC -Tecnologías de la Información y la Comunicación- en el marco de la asignatura Psicología Educativa, dictada en la Universidad Nacional de Río Cuarto para varios profesados.

Marcelo y Vaillant (2018) postulan que diversos países están proporcionando a los maestros y profesores oportunidades de un aprendizaje situado, ligado a la práctica. Escenarios que combinan de forma inteligente lo presencial con lo virtual, lo formal con lo informal, permitiendo que los docentes principiantes o en formación mejoren sus capacidades y competencias. Lo cual, a partir de la pandemia, se ha profundizado, inclinando la balanza hacia lo meramente virtual. Pero queda claro que la formación docente inicial en TIC es un aspecto esencial de incluir en los planes de estudio para que puedan dar cuenta de esas competencias en su futuro accionar frente a estudiantes que también estarán muy impregnados de un mundo digital y de una educación virtual que atraviesa a todos los niveles educativos. Capitalizar los tiempos pandémicos es importante para repensar el futuro de la educación. Son esos escenarios atípicos, lo que Pineau y Ayuso (2020) marcan como oportunidades únicas para hacer evaluaciones de las situaciones escolares y educativas, tanto las previas como las que se producen durante y después de esos episodios. Narodowski y Campetella (2020) hablan del surgimiento de un híbrido educacional completamente disruptivo respecto de la escolarización preexistente. Pereyra (2020) suma a la discusión, la importancia de entender que las desigualdades de conectividad y de acceso a las tecnologías digitales no deben suponer un obstáculo, pero sí ser atendidas, para dar respuesta a los nuevos desafíos para la formación docente, en lo concerniente al aprovechamiento pedagógico de los diversos recursos y tecnologías digitales para la apropiación de los contenidos.

Birgin (2020) se interroga, ¿dónde transcurren hoy las experiencias educativas y escolares?, ¿la formación recibida preparó a los docentes para escenarios como estos? y ¿se propicia la capacidad crítica para cambiar los modos de hacer frente a las contingencias cada vez más complejas que atraviesan los contextos educativos? En esa bisagra se posiciona el estudio de la experiencia educativa desarrollada.

Formación docente inicial, TIC y agencia

La agencia está emergiendo como un concepto clave, presente en debates cada vez más intensos sobre la formación de los futuros formadores (Lipponen y Kumpulainen, 2011; Insulander et al., 2019). A pesar de su reconocida importancia, se han realizado pocos estudios empíricos, y solo algunos se han centrado explícitamente en la formación y la agencia de los docentes (Tao y Gao, 2017; Ukkonen-Mikkola y Varpanen, 2020). Desde el punto de vista de la formación del profesorado, Lipponen y Kumpulainen (2011) postulan que la agencia puede considerarse importante por varias razones, y entre ellas, reconocen que formar profesores auténticos no se limita a la tarea de dictar el plan de estudio. Implica, además, proponer experiencias que apoyen a los procesos de agencia,

de participación y aprendizaje activo, así como la capacidad de trabajar en colaboración con otros docentes y con otras profesiones (Eteläpelto, et al., 2013; Engle y Faux, 2006; Philpott y Oates, 2017; Simpson, et al., 2018).

En un marco de transformación educativa, que hoy tiene a las TIC como escenario privilegiado, el concepto de agencia toma aún más relevancia. Edwards y D'Arcy (2004) y Edwards y Protheroe (2003) proponen generar experiencias para romper algunas barreras y fronteras propias de la formación docente y relacionadas con planes más orientados a enseñar a planificar una clase más que a responder a situaciones educativas cada vez más complejas, complejidad que en pandemia significó aprender a interaccionar de manera virtual y generar propuestas educativas a partir de una multiplicidad de novedosos recursos digitales hasta ahora, en su mayoría, desconocidos. En la formación del profesorado, quienes forman a los educadores desempeñan un papel central en la creación de espacios y prácticas sociales que fortalezcan la participación activa y empoderen la agencia de los profesores en formación (Edwards, 2005; Engle y Faux, 2006; Rigo y Rovere, 2021; Rigo y Squillari, 2021). El concepto de agencia, trabajado en profundidad por Bandura (1989; 2001; 2006) desde un enfoque sociocultural, propone que las personas no solo reaccionan y repiten prácticas determinadas. Sino que, además, tienen la capacidad para la acción social autónoma durante la cual transforman y redefinen intencionalmente sus mundos sociales y materiales. Así, la agencia puede definirse como la capacidad de iniciar una acción con un propósito que implica voluntad, autonomía, libertad y elección (Bandura, 1989).

Desde una perspectiva socio-cultural, la agencia se conceptualiza como un proceso continuo que está contextual e históricamente situado (Rigo et al., 2021). Asimismo, es definido como un proceso dinámico que se construye relacionamente en interacción dentro de un contexto cultural determinado. Implicando transformaciones continuas tanto de la comunidad educativa como de uno mismo. A través del diálogo y los intercambios, la agencia se construye, se disputa, se negocia y se renegocia (Rezende da Cunha Júnior et al., 2019; Tormey y Wallen, 2019). La agencia, menciona Bandura (2006), es la oportunidad de participar activamente y contribuir en la interacción donde uno está enmarcado y posicionado como un autor responsable que está a cargo de las propias acciones. Greeno (2006) agrega que la acción responsable es posible gracias a la creación de espacios de interacción en los cuales los sujetos se puedan posicionar como colaboradores con voz y voto en la posibilidad de problematizar y resolver cuestiones interesantes.

Concretamente, el constructo de agencia docente, enfatiza al profesor como un agente activo, como alguien que actúa de forma novedosa y de manera creativa. Los maestros agentes no solo cumplen tareas complejas, sino que también tienen la habilidad y la voluntad para fortalecer sus propias capacidades para el aprendizaje permanente y el crecimiento profesional sostenido (Lipponen y Kumpulainen, 2011). Tao y Gao (2017) puntualizan que el ejercicio de la agencia docente es un proceso dinámico influido por las creencias de los profesores, los objetivos personales y el conocimiento del currículo y la pedagogía, que tiene como finalidad el crecimiento profesional.

Respecto a la formación permanente, Saninno (2010) postula que la agencia docente juega un papel clave en el aprendizaje de estos agentes educativos, como se manifiesta en los esfuerzos colectivos para enfrentar, resistir y resolver los conflictos pedagógicos. Asimismo, media en la construcción de la identidad de los profesores, la cual puede entenderse en términos de las elecciones y las acciones que intervienen y dan forma a la práctica docente en contextos cambiantes. Desde un enfoque sociocultural, implica que los docentes toman decisiones y adoptan posturas que afectan el trabajo desarrollado bajo ciertas circunstancias socioculturales y materiales, que pueden crear tanto oportunidades como limitaciones. Entre esas circunstancias, Kajamaa y Kumpulainen (2019) mencionan que los vertiginosos desarrollos tecnológicos generan movilidades y transformaciones en los entornos y las prácticas de aprendizaje. Situación que delimitan como preocupante frente a

la observación de una participación acrítica, pasiva o consumista que los sujetos realizan del mundo digital. Lo que, ligado a falta de equipos y habilidades docentes relevantes con respecto a la aplicación de las tecnologías digitales, lleva a la necesidad de generar espacios para comprender cómo aplicarlas con fines educativos (Rezende da Cunha Júnior et al., 2019).

En relación a la agencia y las TIC, Albion y Tondeur (2018) postulan que la agencia como proceso iterativo está encaminado a ampliar y actualizar los conocimientos de los docentes en el contexto de su trabajo. Es decir, la agencia puede describirse como la capacidad de las personas para controlar y gestionar las TIC, para modificar o desarrollar herramientas digitales y transformar sus prácticas pedagógicas y las creencias en torno a ellas. Enfatizando en el trabajo colaborativo como una estrategia eficaz para desarrollar recursos digitales e influir en las creencias y en las percepciones de los profesores sobre el uso de las TIC en educación. En ese marco, estudiar contextos mediados por las TIC que promuevan la agencia, la colaboración y la participación activa en futuros formadores es clave. No solo en el contexto actual de una mayor presencia de escenarios virtuales e híbridos de enseñanza y de aprendizaje, sino pensando en un futuro educativo donde las TIC serán un objeto cultural que medie entre las interacciones que sostienen los sujetos para la construcción de saberes y conocimientos, en particular en este estudio vinculado al contenido conceptual de aprender la ciudad.

METODOLOGÍA

El estudio desarrollado se enmarca en un diseño cualitativo interpretativo (Erickson, 1989). El objetivo propuesto fue describir cómo percibe el desarrollo de la agencia un grupo de estudiantes universitarios a lo largo de una experiencia educativa mediada por las TIC en el contexto de un programa de formación docente.

Muestra

De la experiencia educativa participaron 44 estudiantes que cursaban la cátedra/asignatura Psicología Educacional, inserta en los planes de estudio de diversos profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto -UNRC-, Córdoba, Argentina, a saber: Lengua y Literatura, Historia, Biología, Química, Matemática y Física. Del total, la mayoría fueron mujeres ($n=32$) y el resto varones. La edad promedio del grupo fue de 22,93 años con una desviación estándar de 4,46. En relación a la distribución por año de cursado, más de la mitad estaba cursando el segundo año de la carrera ($n=23$), en el tercer año se encontraban 17 estudiantes, 3 estaban cursando el cuarto año del plan de estudio y 1 solo estaba finalizando la carrera, cursando quinto año. Los participantes dieron el consentimiento informado para participar del proceso de investigación en el marco de un proyecto² aprobado por el Comité de Ética de la UNRC.

Procedimiento

La experiencia educativa partió de la formulación de un desafío en tiempos de pandemia. Como actividad, se les propuso incluir a la ciudad como un potencial recurso educativo, planificando un recorrido por ella con el propósito de enseñar algunos contenidos o temática disciplinar como futuros profesores. Para su desarrollo se presentó una instancia de reflexión inicial. Se presentó el trabajo de Trilla (1997) sobre el vínculo entre la ciudad y los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus tres dimensiones: aprender en la ciudad, aprender de la ciudad y aprender la ciudad, y el texto de Coma (2013) para pensar cómo las visitas son facilitadas por las TIC en la actualidad. Asimismo, de manera complementaria se mostraron ejemplos diversos de herramientas, *apps* o sitios web para desarrollar visitas virtuales en diversas ciudades del mundo. La tarea se desarrolló en grupos interdisciplinarios ($n=13$), es decir, participaron estudiantes de distintos profesorados y al menos se combinaron dos campos disciplinares, por ejemplo, Lengua y Literatura con Historia. Los grupos

² Proyecto “Experiencias educativas situadas. El clima áulico como variable contextual para promover el compromiso académico”, Res. 083/2020.

estuvieron integrados por no más de 4 sujetos. Para el desarrollo de la tarea se creó un grupo en Facebook, es decir, un espacio común para desarrollar intercambios, formular dudas o compartir paseos virtuales y *apps* entre los grupos. Asimismo, fue generado para poner a disposición lo que cada uno vaya averiguando o descubriendo para poder hacer el recorrido virtual en tiempos de pandemia. Poner el conocimiento a disposición de todos. Se eligió esa red social, dado que todos los participantes tenían ya una cuenta creada. La tarea se desarrolló en torno a tres semanas.

En la planificación los estudiantes debieron de tener en cuenta los siguientes aspectos: 1. a qué grupo de estudiantes está destinada la propuesta de enseñanza (¿quiénes serían los destinatarios?, ¿se trata de un grupo de estudiantes?, ¿de qué curso?); 2. si la actividad se propone como una propuesta educativa extracurricular o no (¿en qué contexto se propondría?, ¿en qué localidad?); 3. qué se enseñará (¿qué contenido curricular se va a enseñar?); 4. ¿qué se espera que los estudiantes logren? (¿qué objetivo/s quieren lograr mediante la tarea propuesta?); y 5. ¿cómo se llevaría a cabo y con qué recursos? Asimismo, debían fundamentar desde los contenidos centrales de la materia Psicología Educativa la importancia de la propuesta. En tal sentido, por qué y para qué se considera que es importante que los estudiantes aprendan lo que se propone y también por qué y para qué se considera importante que lo aprendan del modo en que se propone (recorridos y visitas mediadas por TIC). Finalmente, debían resumir lo planificado en un video corto de no más de 10 minutos, priorizando el recorrido virtual y la fundamentación. En la planificación de la experiencia se contemplaron ciertos rasgos teóricos que diversos autores enfatizan como promotores de la agencia en la formación docente, a saber (Reeve y Shin, 2020; Jääskelä et al., 2020): la participación activa en situaciones de aprendizaje interactivas, la oportunidad de tomar decisiones e iniciativas personales, el soporte recíproco entre estudiantes y docentes, y el clima emocional empático y colaborativo.

Instrumentos

Para la recolección de datos, se contemplaron diversas etapas. Sobre el final de la experiencia todos los estudiantes contestaron un cuestionario *ad-hoc* presentado mediante la herramienta de Google Forms, donde se incluyeron dos bloques de preguntas abiertas y cerradas. El primero, orientado a recabar datos socio-demográficos-académicos, tales como género, edad, año de cursado. El segundo, encaminado a indagar las percepciones de los estudiantes sobre la experiencia educativa y la agencia -en cuanto posibilidades de expresión y desarrollo-, el trabajo en grupo, los intercambios entre grupos, el rol docente y su transformación, y las consideraciones de las TIC hacia la práctica docente. Todos interrogantes abiertos. Por último, ya concluida la experiencia, siete grupos accedieron a entrevistas semiestructuradas grupales (n=23) con el propósito de ampliar ideas y percepciones presentes en las respuestas de los cuestionarios, las cuales fueron muy sintéticas. Las entrevistas fueron realizadas a través de reuniones de *Google Meet*, respetando los grupos que se conformaron para realizar la experiencia, con una duración de una hora a dos. Para contactarlos se utilizó el correo electrónico como medio de comunicación formal, informados en el cuestionario Google Forms.

Análisis de datos

Los datos recabados para analizar la experiencia educativa fueron todos de abordaje cualitativo. Se utilizó el programa ATLAS.ti. v 8. Se procedió en primer lugar a realizar un análisis exploratorio de los datos mediante nubes y listado de palabras. En segundo lugar, se codificaron los datos de manera automática generando varias categorías, en principio seis, que se fueron fusionando en dos categorías generales (ver tabla 1) utilizando la herramienta tabla de co-ocurrencias. En cada categoría se analizan las voces de los estudiantes conforme a las teorías actuales sobre agencia, TIC y cambio educativo.

Tabla 1

Descripción de las categorías emergentes del estudio

Denominación de la Categoría	Descripción General
Trabajar con otros... bricolaje de disciplinas y sentires	Construcción de un nuevo objeto de conocimiento. Interacción. Agencia colaborativa. Ambigüedad, incertidumbre y adaptabilidad.
Barreras y oportunidades para crear nuevas formas de hacer práctica docente	Transformación de la práctica docente. Novedad. Retos constantes. Incorporación de las TIC. Conectividad. Agencia transformadora y proyectiva.

Nota. Elaboración propia.

RESULTADOS

Trabajar con otros... bricolaje de disciplinas y sentires

La experiencia educativa como bricolaje parece mostrar el trabajo que los estudiantes realizaron a lo largo de la tarea propuesta en tiempos inusuales, donde lo habitual y rutinario, salir a recorrer una ciudad a pie, no era posible por las restricciones y los protocolos que la pandemia por COVID-19 delimitaba como condiciones para desarrollar las prácticas educativas. Las voces de los estudiantes muestran la complejidad de unir las piezas sueltas, los aportes de las diversas disciplinas en las cuales se están formando. La dificultad de encontrar puntos en común y lograr captar la esencia los obligó a repensar las posibles perspectivas de análisis y decidir qué recorrido hacer y qué temáticas elegir para dar sentido al paseo. Algunos alumnos expresaron:

Lo que más nos desafío fue esta última tarea porque lo primero era como buscar el tema y que se relacione con las tres carreras. Era muy difícil porque Historia, en realidad, con todo tiene que ver, porque todo... Cada proceso tiene una historia. Pero ya después con matemática, relacionarlo con física, relacionarlo era como... Bueno, nosotros no sabemos matemáticas, no sabemos física ¿qué hacemos? Entonces los chicos, ellos decían: “bueno” podemos plantearlo así. Hasta que resultó algo. Pero si, tuvo muchos desafíos me parece a mí, porque no era que eran dos carreras, sino que eran tres y estuvo bueno. (Grupo A, entrevista).

La mayor dificultad que encontramos era poder articular lo que se pedía en la tarea con la clase que estábamos planificando, con las dos áreas. O sea, que todo quedara bien encastrado, digamos, para que ninguna pieza tambalee. Y fue difícil, porque, bueno, a veces qué sé yo, hay temas desde el lado de la historia que son mucho más complejos, por ejemplo, de abordar. Para las chicas era muy complejo también por ahí el tema de, bueno, cómo metemos en este caso la Literatura en cuanto a lo que es el *Diario* de Anna Frank y nosotros cómo abordamos el tema del Holocausto para que ninguno de los dos nos vayamos por las ramas. Me parece que ese fue el mayor desafío, para ir concretamente a un tema. Entonces fue sentarnos, charlar, decir desde nuestro lado: “bueno”, me parece que podemos hablar de esto, cómo lo podemos relacionar con lo que las chicas en este caso de Lengua y Literatura [...] (Grupo B, entrevista).

La propuesta me presentó desafíos muy interesantes, porque es la primera vez que me encuentro formando parte de un grupo de trabajo interdisciplinario. Junto con mis compañeros de grupo compartimos la opinión de que hemos sacado aprendizajes muy ricos para nuestra formación como futuros docentes. En mi caso, el trabajo con compañeros de Lengua y Literatura me ayudó a desarrollar aspectos de mi creatividad que tal vez no estaba tan acostumbrado a ponerlos en práctica. En cuanto a los recursos utilizados en la clase, si bien ya no estoy muy acostumbrado a usar Facebook, creo que la comunicación entre el cuerpo docente y los estudiantes fue bastante fluida. Por último, en cuanto a los contenidos de enseñanza y aprendizaje, también me ofrecieron una nueva perspectiva para incorporar a futuro como recurso didáctico (Estudiante 6, cuestionario).

La búsqueda de coherencia en la propuesta también los llevó a discutir e interiorizarse en las otras disciplinas, comprender y generar nuevas formas de articular el conocimiento proveniente de diversas áreas del saber, algo muy cercano a la práctica educativa en contextos reales de enseñanza y de aprendizaje. Mientras que en un primer momento predominaba la explicación de los saberes disciplinares, en un segundo momento se hizo presente la redefinición y la puesta en común de temáticas factibles de ser analizada desde diversas ópticas en un trabajo colaborativo y de interacciones interdisciplinarias. En el paso de un momento a otro, se puede advertir la construcción progresiva de una agencia colaborativa, definida por Lemos (2017) como un proceso que permite a los participantes construir y visualizar de forma colaborativa nuevas posibilidades hacia un objeto conjunto. Un encuentro creativo en el que los participantes se comprometen hacia un objeto común, frente a la necesidad de ampliar la experiencia y encontrar soluciones a problemáticas diversas (Miettinen, 2010).

En ese sentido, la agencia colaborativa que ponen en marcha los estudiantes que participaron de la experiencia educativa implica la puesta en consideraciones de las voces, las acciones y las reflexiones de los diferentes participantes en y sobre las posibilidades para transformar y crear un nuevo objeto de conocimiento en común. La agencia colaborativa se relaciona también con las herramientas que los sujetos desarrollan para hacer frente a los problemas que encuentran a lo largo de la tarea (Lemos, 2017). Entre esas herramientas, los estudiantes identifican el uso de WhatsApp, de Facebook, la creación de reuniones por Google Meet, las consultas realizadas a los profesores y los comentarios de los otros grupos en la red social Facebook. Esas diversas instancias de retroalimentación les permitió ir regulando y monitoreando el proceso a lo largo de la tarea, chequear la comprensión de la consigna, comprender si los materiales y sitios web seleccionados posibilitan realizar el recorrido virtual y justificarlo desde la teoría, así como conocer la diversidad de posibilidad y aplicaciones que existen para resolver la tarea de realizar un paseo de manera digital. Los estudiantes mencionaron:

Yo creo que, entre nosotras, el grupo de nuestro de WhatsApp siempre estaba al rojo vivo, con muchos mensajes... pero siempre estábamos atentas a lo que ponía cada una y nos respondíamos. En el grupo de Facebook nosotras hicimos una intervención y la profe que nos contestó como que no nos cerró, entonces le preguntamos a otro grupo que también estaba haciendo el parcial y resolvimos ahí (Grupo C, entrevista).

Nosotros estuvimos investigando en redes sociales y páginas web, en un montón de lugares, desde la virtualidad. En un montón de lugares para descubrir medios de comunicación que, bueno, te pueden servir y que pueden ayudar a llevar a cabo la actividad que nosotras propusimos, nos permiten estar conectadas (Grupo A, entrevista).

El grupo de Facebook fue bueno porque pudimos ver qué propuestas tenían los otros compañeros y a ver si nosotros íbamos encaminados con lo que íbamos pensando y haciendo. También podíamos publicar cómo era nuestra idea y ahí, bueno, la profe te iba a respondiendo de que... si vas bien por ese camino o no, pero servía mucho el grupo... Para plantear nuestras dudas también, porque si teníamos dudas las preguntábamos ahí y la profe nos respondía (Grupo D, entrevista).

Exploramos y seleccionamos diversos medios digitales [de los] que no tenía conocimiento o hacía años no usaba (Google Earth, Google Drive). Las interacciones con los compañeros de otras carreras, la interacción en Facebook, el compartir diversos puntos de vista y opiniones, me pareció muy enriquecedor a nivel personal y a nivel de nuevos aprendizajes. El compromiso que tuve fue que me generó motivación más grande al realizar esta tarea, porque era algo que me pareció innovador para hacer a nivel universitario y eso es algo que voy a tener en cuenta para cuando ejerza la docencia (Estudiante 8, cuestionario).

Durante esta experiencia educativa junto con mis compañeras contamos con una comunicación constante en donde, a partir de video llamadas por Google Meet y charlas en grupos de WhatsApp, pudimos llegar a desarrollar nuestro parcial. Creo que estuvimos ampliamente motivadas y constantemente íbamos haciendo correcciones la una a la otra. Sin embargo, creo, personalmente, que esta situación de pandemia nos dificultaba a veces la tarea porque contábamos con diferentes horarios de cursado, pero luego de muchos intentos pudimos realizar video llamadas (Estudiante 11, cuestionario).

Con respecto de las herramientas utilizadas por los estudiantes, la investigación de Rezende da Cunha Júnior et al. (2019) puntualizan que el uso de grupos en Facebook con fines educativos aumenta la colaboración entre los estudiantes y los profesores. A su vez, contribuye a mejorar la agencia de los estudiantes. Mientras las interacciones son mayores, los estudiantes deliberadamente comienzan a colaborar más entre sí cuando se dan cuenta de que pueden beneficiarse de esa colaboración, creando asimismo nuevas instancias de comunicación que no están pautadas desde la consigna formal de la actividad, como grupos de WhatsApp, o reuniones virtuales, como se advierte en los comentarios de los estudiantes.

El grupo de *Facebook* me pareció sumamente importante porque era como que a veces teníamos muchas dudas y uno lo que hace siempre, es decir: “bueno”, le mandó un mail a la profe, más privado y listo. Y no, porque en el grupo de Facebook veías que había otro que yo había preguntado lo mismo o no te sentías que estabas tan sólo porque te decían: “yo” tengo la misma duda. Entonces pensás: “ah”, no, mirá, tampoco esa persona lo pudo comprender bien. No sé, como que el grupo de Facebook estuvo muy bueno. Y después poder compartir los trabajos y poder ver los trabajos de los otros también, como un medio de decir; Ah, mirá lo que hizo el otro, qué bueno que está. O el programa que usó. Eso también está muy bueno, socializar los trabajos (grupo D, entrevista).

Se advierte que, en la virtualidad, la comunicación en línea se volvió crucial para los estudiantes y el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Particularmente, Ulla y Perales (2021) proponen a Facebook como una plataforma eficaz de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje, especialmente durante una pandemia, y no solo como una red social. Finalmente, en el trabajo grupal interdisciplinar también se puede visualizar que las interacciones estuvieron atravesadas por emociones que jugaron diversos roles en distintas etapas de la tarea. Al inicio primó el estar abrumados y la ambigüedad que estuvo ligada a la esencia del trabajo interdisciplinar. La necesidad de tomar decisiones, de enfrentarse a situaciones inesperadas, sin prescripciones, los desafió a lo incierto. Incertidumbre que la misma práctica docente a futuro les presentará como incentivo para innovar y dar respuesta a situaciones educativas en constante cambio.

Bueno... un poco, quizás, porque también puede ser porque en nuestras carreras quizás estamos acostumbradas a otro tipo de consignas, que quizás sea eso lo que nos lleve a nosotras a pensar que hay cierta ambigüedad. Pero bueno, es por costumbre quizás, no por otra cosa. Y en cuanto a reflexiones, personalmente creo... creo que fue superinteresante relacionar dos áreas que vemos en el secundario por distintos caminos muy separados y lejanos. Pensar una actividad que buscara esta relación. A mí me re gustó, sinceramente [...] (Grupo F, entrevista).

Creo que también en parte esto de la ambigüedad venía de que también es una cátedra con un grupo heterogéneo. Tenemos muchos profes, muchos ayudantes de cátedra, mucha gente que forma parte de la cátedra. Entonces, bueno, creo que viene por ahí que también el sentarse a charlar entre todos está bueno, como para decir: “bueno”, pongamos un poquito de orden en lo que nos esté faltando, que creo que están haciendo y que por eso las felicito (Grupo D, entrevista).

A mí me gustó mucho la propuesta, creo que fue súper interesante. Nunca había pensado en esto de proponer algo con la ciudad y los viajes para trabajar en un aula. Pero bueno, coincido con las chicas en esto de la consigna que por ahí nos faltó un poco más saber qué tenemos que

hacer, de qué manera. Como un poco más específico, porque por ahí era como un poquito más libre y uno empieza: Podríamos hacer esto, lo otro... Y no te sentís segura si estará bien o no (Grupo A, entrevista).

Son esas emociones ligadas a lo incierto y ambiguo frente a situaciones nuevas e inesperadas lo que convocan a realizar cambios en las prácticas rutinarias. Lonardi (2007) identifica esos sentires como partes de los procesos de adaptabilidad, que quienes la tienen disfrutan del cambio, están abiertos a nueva información y pueden desprenderse de viejos supuestos para adaptarse y crear nuevas maneras de hacer las cosas. Emociones que se fueron transformando hacia expresiones de agrado, disfrute y gratificación por lo alcanzado. Un proceso que los puso en la necesidad de dialogar e intercambiar puntos de vistas, saberes disciplinares y conocerse como grupo, para comprender y transformar la ambigüedad sentida en la primera etapa de la experiencia educativa.

Propusimos muchas actividades. Al principio todos estábamos como perdidos, con miles de dudas y mucha incertidumbre. Pero logramos adaptarnos a la propuesta y logramos un lindo resultado. Todos dimos propuestas diferentes, todo el tiempo, desde que lugar visitar, qué actividades podíamos plantear, y qué contenido usar en la fundamentación (Estudiante, 33, cuestionario).

Yo creo que de hecho la actividad apuntaba a eso, porque nos hizo ponernos en el lugar de un docente y replantearse, quizás, el hecho de qué cosas son necesarias al momento de abordar una clase o más particularmente una actividad. Bueno, con mi compañera la disfrutamos mucho a la actividad porque nos gustan este tipo de actividades, y nos gusta organizar actividades más estratégicas. O sea, nosotros lo disfrutamos mucho. Y si, totalmente, nos hizo replantearnos qué cosas se necesitan para abordar una actividad (Grupo E, entrevista).

Por ahí remarcar que, a pesar de todo, estuvo muy buena la modalidad que usaron y las profesoras eran súper accesibles, y tuvimos devoluciones de los trabajos. Lo que agrego es eso, de que estuvo muy bueno cursar esta materia y que realmente siento que... bueno, al menos a mí me aportó mucho y no me hizo frustrar. Yo me doy cuenta, creo que todos nos damos cuenta, cuando una materia nos frustra porque hay algo que uno no entiende o que nos dan poco tiempo, lo que fuera. Bueno, no. No me pasó eso con esta materia, realmente la disfruté. Me llevo una experiencia linda (Grupo B, entrevista).

Nos llevamos bien con el grupo, trabajamos muy bien en grupo, entonces todo como que fluyó. Y después, a la hora de armar el video, fue re entretenido buscar videos. Capaz que fue el momento en que más nos desesperamos, porque no sabíamos cómo hacer el video. Pero estuvo buenísimo, nos reíamos, haciendo el viaje virtual, pasaron cosas... (Grupo E, entrevista).

Al principio fue bastante duro, por lo menos para mí, como arrancar... pero después, cuando uno puede resolver todas las dudas que tenía y sabe cómo encaminar las cosas es bastante satisfactorio lograrlo. Al final ya hasta estaba contenta de lo lindo que había quedado. Pero sí, esto de lo que significa el desafío, digamos, porque fue un desafío salir de lo que estamos acostumbrados (Grupo B, entrevista).

Al respecto, Lonardi (2007) menciona que ese proceso de transformación que implica flexibilidad, expresado por los estudiantes, requiere tomar en cuenta las múltiples perspectivas que amerita el análisis de una situación determinada. Asimismo, Benesch (2018) reconoce que las emociones de los sujetos pueden ser consideradas como agencia, es decir, las emociones son señales de que las condiciones actuales pueden ser percibidas como poco claras, ambiguas, injustas e inciertas y, por lo tanto, es necesario transformarlas. Las emociones, desde esta perspectiva, pueden ser fuentes de compromiso y se aprovechan como medio para dinamizar el cambio docente y generar nuevas formas de hacer la práctica docente que generan mayor agrado como se expresa en las palabras de los participantes del estudio.

Barreras y oportunidades para crear nuevas formas de hacer práctica docente

En el contexto de pandemia por COVID-19 los recursos materiales, físicos y simbólicos, como tener acceso a Internet, contar con un dispositivo, o tener las competencias digitales para operar con una multiplicidad de aplicaciones y plataformas, han sido, y lo siguen siendo, condiciones contextuales relevantes. Estas fueron marcando limitaciones y oportunidades (potenciales) en los estudiantes para transformar la práctica educativa. En esta categoría encontramos que la agencia de los estudiantes fue crucial para impulsar y dar forma a las acciones en relación con los recursos disponibles, por ejemplo, las herramientas digitales. Pero, también, para hacer frente a las limitaciones, como ser, competencias digitales en aprendizaje, falta de equipamiento, conexiones a Internet lentas u otros desafíos. Concretamente los estudiantes muestran en sus expresiones un alto grado de participación activa en discusiones que implicaron no solo la puesta en consideración de diversos puntos de vista, sino también negociaciones, interpretaciones y algunas barreras. Entre estas últimas, las TIC aparecen como el foco de las mayores limitaciones que emergieron a lo largo de la actividad propuesta. Al inicio estuvo acompañada, por un lado, por el desconocimiento de los medios digitales que podrían mediar como recursos culturales imprescindibles para desarrollar la actividad, y a la vez, por el hecho de tener que aprender a utilizarlas con fines educativos. Por otro lado, por los problemas ligados a la conectividad, la disponibilidad de equipos tecnológicos o el acceso a ellos, sumados los relacionados a la organización familiar junto a las obligaciones laborales.

Hay chicos que trabajan, hay chicos que no tienen a cierta hora una computadora y por ahí se hace difícil encontrar un horario para juntarnos y hacerlo. Más en este contexto, quizás en la presencialidad por ahí es un poco más fácil. Pero en este contexto por ahí hay una computadora por familia y no es tan fácil encontrar un horario en donde todos nos podamos juntar, de diferentes carreras encima, teniendo en cuenta los horarios de cada carrera (Estudiante 40, cuestionario).

En esta situación de virtualidad queda claro que el mayor obstáculo es el de no tener el contacto físico con los docentes y compañeros, ya que eso permite otro tipo de confianza y desenvolvimiento en la clase, en mi caso. También puedo decir que la falta de conectividad (Internet) y dispositivos para conectarse es un recurso físico clave para poder realizar las clases y tareas solicitadas, y a veces no se tiene (Estudiantes 27, cuestionario).

Aparte, otro tema es el Internet; no todos tenemos buena conexión, y además no todos contamos con los dispositivos tecnológicos. Asimismo, herramientas que desconocía de Internet (Estudiantes 41, cuestionario).

En lo general, en Historia, de estos trabajos no se hacen. Entonces no usamos mucho la tecnología, más que un *PowerPoint* o un video así medio casero no hemos hecho hasta ahora. Entonces, en mi caso me pareció complicado eso (Grupo D, entrevista).

Y yo de mi parte, bueno, antes de todo el contexto de pandemia no... Conocía sí, obvio, las TIC, pero no para los fines educativos que se te dan hoy. No tenía idea qué era un *Meet*, qué era un *Zoom* o todas estas páginas, por ejemplo, para recorrer ciudades o proponer actividades. No, no las conocía y sí, están muy buenas para continuar aprendiendo. Más si a uno le gusta la carrera, por eso seguimos acá y bueno, sí, muchas veces hoy los jóvenes, los alumnos estamos familiarizados con esto, entonces está bueno que los docentes aprendan de nosotros también, pero que los docentes aprendan a darle un uso a las TIC para la educación (Grupo A, entrevista).

La pandemia vino a enseñarnos que podemos enseñar y aprender de otro modo también. Fue como un *boom* muy importante al principio, porque nos dimos cuenta que de tecnologías no sabíamos nada, lo poco que sabíamos no era nada comparado a todas las tecnologías que había (Grupo E, entrevista). Se advierte que, al principio de la experiencia, los estudiantes actuaron en función del entorno y reconocieron limitaciones en el hacer. No obstante, como postulan Ehren et al. (2021), los sujetos actúan de acuerdo con su entorno y no simplemente en su entorno. Por lo tanto, la

agencia de ellos resulta de la interacción de los esfuerzos individuales, los recursos disponibles, los factores contextuales y los estructurales. Aunque el contexto social en el que se trabaja limita el trabajo, también pueden influir y transformar los entornos. Ese cambio, también se vislumbra cuando los estudiantes reconocen que poco a poco fueron desarrollando nuevos enfoques, herramientas y habilidades digitales al pensar en una enseñanza a distancia, ligada a las TIC y su futuro rol docente. Una incipiente agencia digital, que Passey et al. (2018) definen como la capacidad de los individuos para controlar y adaptarse a un mundo digital.

A mí me pasó un poco de preguntarme porque, a ver, para nosotros es todo muy nuevo, pero nosotros somos de una generación distinta, por lo menos en mi caso soy de una generación distinta a los chicos de cuarto año [secundario]. Entonces, las tecnologías que para mí en este momento que estoy planteando en una clase quizás para ellos son algo de la vida diaria. Entonces a mí me pasa de preguntarme ¿cómo uso esta tecnología para que sea atractivo para ellos? porque yo decía, a lo mejor hay plataformas que nosotros descubrimos ahora, estábamos re emocionadas y las poníamos y cómo la abordamos, pero ¿cómo la abordo para un chico que esto es su día a día, no? (Grupo D, entrevista).

No, yo en mi caso creo que desde el primer momento que elegí la carrera creo que siempre dije: bueno, cuando sea profesora es buscar recursos diferentes a lo que siempre nos dieron en el secundario. Vuelvo a repetir, porque, o sea, yo veía en mis compañeros... A mí porque me encantaba Historia, en la forma que me lo den. Y no teníamos profesores de Historia, sino uno era el Licenciado en Ciencias Políticas, que lo dan distinto a los profesores, que le falta la parte pedagógica. Bueno, pero a mí me encantaba porque a mí me gusta Historia, pero la gente que no le gusta y si vos no tenés esa parte pedagógica y no te buscas recursos para hacer los trabajos, aburre. Y eso se ve siempre, más en el secundario. Entonces, creo que yo desde un principio dije: Bueno, tratar de buscar otras opciones de que sea distinto a lo que se viene dando. Así que con esto reforcé más aun lo que pensaba con el primer parcial. También que nosotros vimos todo motivación [como tema de la materia] y yo creo que eso es muy importante (Grupo E, entrevista).

Y, yo creo que, digamos, en esta nueva normalidad que nos toca, repensar en la educación el tema de las TIC es fundamental, pero en todos los niveles, desde jardín de infantes hasta el universitario, posgrado y todo. Yo creo que antes de la pandemia como que sí estaban las TIC, pero para tecnología, para informática. Nunca las aplicábamos a nuestras áreas. Y de buenas a primeras, pandemia, y “boom”, una bombardeada de cosas, de plataformas nuevas como *Meet*, como *Zoom* para hacer las clases, pero también de... para ver cómo subrayar un *pdf*, un montón de cosas. Y más con el tema de la propuesta, bueno... ver ciudades en vivo y en directo con una aplicación está genial, pero son cosas que no conocíamos y que conocimos por esta nueva realidad que vivimos. Así que yo creo que la educación de ahora en más, y creo que va a ser así en todo el mundo, va a tener que repensarse, pero desde el lado de estas tecnologías, porque son una realidad que nos trasciende desde hace mucho. Quizás en Argentina y en la educación argentina no están tan presentes, pero en la educación del mundo sí (Grupo B, entrevista).

Entre esas herramientas, las TIC aparecen como la pieza clave para transformar las utilidades que de ellas se desprenden, particularmente con sentido pedagógico. Es decir, aprender a usar los recursos digitales para motivar a los estudiantes y reflexionar los modos de enseñar. Asimismo, se vuelve presente la necesidad de repensar la práctica educativa, de salir de ciertos moldes, que la propia práctica docente impone. Es decir, la pandemia y las TIC pusieron en conflicto situaciones educativas rutinarias; y el cambio como necesidad se expresa en las voces de los estudiantes (Maggio, 2020). Voces que aparecen como indicios de una agencia transformadora que los estudiantes ponen en acción frente a situaciones conflictivas donde lo conocido necesita ser modificado frente a un entorno educativo que cambia y se modifica como parte de la educación de emergencia declarada

desde el inicio del COVID-19. Tal como lo postula Virkkunen (2006), la agencia transformadora se manifiesta cuando los sujetos se involucran en conflictos que la actividad en desarrollo genera. Si bien el contexto de enseñanza en línea de emergencia no es una situación de conflicto típica, la enseñanza en este contexto se vislumbra como una práctica ‘fracturada’ que requiere transformación a través de nuevas soluciones y acciones contingentes. Por último, esa agencia transformadora, a la vez se define como proyectiva, orientada hacia el futuro, no sólo repitiendo rutinas pasadas sino replanteando y reformulando planes, lo que posibilita la transformación y alternativas de respuesta a los problemas. En el contexto de la enseñanza en línea de emergencia, dicha flexibilidad puede incluir la capacidad de visualizar soluciones digitales o pedagógicas, nuevas o personalizadas, como fueron mencionadas por los estudiantes, pero también para transformar el futuro ejercicio docente:

Sí, sobre todo creo que el pulir el tema de... o sea, cómo ir conjugando dos áreas, en este caso, Historia y Lengua, pensándolo como una tarea a futuro que podamos llegar a tener como futuros profesores de Historia y como futuros profesores de Lengua, y sobre todo en lo que significara, digamos, atractivo para el alumno, pensando los intereses de los chicos hoy en día, en este caso de adolescentes de 4º año. Entonces, ir puliéndolo desde ese lado, del uso de la tecnología, qué tipo de plataformas usar que atraigan, que los lleven, que verdaderamente hagan que los chicos se sienten y se puedan sentir en esa ciudad. (Grupo B, entrevista).

Un poco agregando a lo que decían las chicas, de mi parte a mí me lleva a cuestionarme, ¿no? porque muchas veces nosotros como futuros docentes nos sentamos al frente de un libro, nos aprendemos los temas así como se dicen en el libro, como los da el profe, y después eso hay que bajarlo a adolescentes, en este caso como planteamos nosotros, que tienen intereses distintos, que son distintos en un montón de cosas, desde el aprendizaje... como yo aprendí el tema no es lo mismo a como lo va a aprender el otro, entonces el uso de las TIC creo que lleva a replantearse esto, ¿no? O sea, como futuro docente en el nivel que me toque y frente a intereses diversos de mis alumnos, las TIC ¿me van a servir o no me van a servir? ¿Qué tecnologías uso para poder bajar ciertos temas? Y creo que esas respuestas se van encontrando. O sea, hoy, por ejemplo, como estudiantes universitarios, nos encontramos con que hay un montón de plataformas que nos van a permitir enseñar un tema, ¿cuántas más hay para aprender para otros y cómo las bajamos para los alumnos? Y me parece que la formación de docentes es, en mi caso, es la mayor, digamos, pregunta que me estuve haciendo estos días mientras hacíamos la tarea, o sea, de poder bajar esa información que yo tengo en mi cabeza porque lo estudié, a los chicos o a quien me toca enseñarles a través de las tecnologías que hoy en día son esenciales. (Grupo D, entrevista).

A mí me parece que nos puede plantear nuevos interrogantes porque... bueno ahora, como dijimos antes, estamos en una situación muy particular. Entonces, tuvimos que plantear la experiencia desde donde estamos ¿no? Decir: Bueno tenemos todo esto ¿cómo avanzamos? Pero puede aportar esta experiencia para pensar que en un futuro también se nos pueden encontrar otras dificultades. Ahora, bueno, es una pandemia, pero también puede haber otras dificultades en forma presencial. Y bueno, como recordar siempre que tenemos que avanzar acorde a la situación en la que estamos, ya sea porque hay menos gente, porque hay más gente, porque estamos en una pandemia o porque nos encontramos en una institución con ciertas limitantes con cierta autoridad. A mí me parece que nos aportó en ese sentido, ¿no? Como ser consciente siempre de que tenemos que tener en cuenta el contexto. Ahora porque me parece como un contexto hasta exagerado, podría decirlo, nunca imaginé una pandemia. Pero bueno, como recordar eso. (Grupo E, entrevista).

Este tipo de actividades, plantear las tecnologías como una herramienta más para ir agregando y más como futuros docentes. Qué se yo, cuando nosotros hicimos el secundario como que... “bah”, yo en mi caso soy más viejo... no usábamos todas estas cosas, qué se yo. Entonces, está bueno plantearlo desde ahora para un próximo uso cuando seas docente. (Grupo F, entrevista).

Bueno yo creo que un interrogante... esto, ¿no? claro... nosotros veníamos en nuestra formación como docentes, nos veníamos formando para una clase presencial, entonces creo que un interrogante que nos surgió al profesorado fue esto de cómo vamos a dar clase en manera virtual, y creo que la experiencia esta nos ayudó un montón a que sí se pueden lograr situaciones de aprendizaje de manera virtual. Creo que un interrogante fue ese, que surgió cuando empezó la pandemia, nosotros ahora que vamos a ser futuros docentes: ¿cómo nos van a preparar para una clase presencial, si estamos formados... o sea, no sabemos cuándo va a terminar esto? Y tenemos que tener ideas... Esto nos hizo dar cuenta de lo necesario que es tener una formación en TIC, por ejemplo, que no se estaban dando en los profesorados. Entonces me parece que la nueva interrogante que surgió en la pandemia es esta: ¿cómo dar clases de manera virtual? Y bueno esta actividad nos ayudó un montón también a eso, de que bueno, sí se puede, si se busca la manera de... si buscamos distintas herramientas se pueden dar clases que tengan aprendizaje para los chicos (Grupo G, entrevista).

La dimensión proyectiva de la agencia, mencionan Emirbayer y Mische (1998), pone de manifiesto que los seres humanos son capaces de cuestionar, reconsiderar y reformular sus esquemas. No repiten rutinas pasadas simplemente; sino que también son los inventores de nuevas posibilidades de pensamiento y acción. Asimismo, observamos en las expresiones de los estudiantes la reformulación de sus roles a futuro, interpelados por las situaciones educativas y sociales cambiantes, tal como la pandemia. No obstante, reconociendo la posibilidad de otras limitaciones que excedan la virtualidad y emerjan en los contextos educativos presenciales que también los motive a transformar el quehacer docente para lograr las metas pedagógicas tomando nuevas decisiones y direcciones, en términos de herramientas a utilizar, enfoques educativos a adoptar, o modos de hacer docencia. Al respecto, Eteläpelto et al. (2013) sostienen que la agencia profesional se practica cuando los docentes toman decisiones e iniciativas que afectan tanto al trabajo como a la identidad profesional. Es decir, actuar proactivamente en lugar de reactivamente, esforzándose y dirigiendo sus acciones deliberadamente para alcanzar un determinado fin. Esto implica que la agencia se trata de individuos que interactúan con y dentro de contextos específicos, definiendo modos de hacer educación en situaciones diversas.

DISCUSIÓN

La *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) ha establecido en 2018 los lineamientos para el futuro de la educación y las habilidades imprescindibles para el 2030. El documento pone énfasis en la necesidad de preparar a los estudiantes para que puedan ejercer la agencia, en su propia educación y durante toda la vida. Para ello sugiere que los educadores no solo deben reconocer la individualidad de los alumnos, sino también explorar el conjunto más amplio de relaciones, con sus maestros, compañeros, familias y comunidades, que influyen en su aprendizaje. Asimismo, propone promover la agencia colaborativa o co-agencia, destacando las oportunidades de descubrir cómo un tema o concepto puede vincularse y conectarse con otros dentro y entre disciplinas.

Alineado a los objetivos formulados por la OECD, el estudio desarrollado muestra que la integración de la tecnología digital en la enseñanza y el aprendizaje universitario tiene un gran potencial para crear oportunidades para promover la agencia de los futuros educadores, en las situaciones de crisis como la actual o en futuras eventualidades. Específicamente, los resultados muestran que los estudiantes logran ser participantes activos de sus procesos de aprendizaje, establecer objetivos y desarrollar acciones conjuntas para lograr un determinado propósito, aún en contextos signados por una gran incertidumbre. Se destaca entre los resultados alcanzados la posibilidad de trabajo en grupos interdisciplinarios y desarrollar una agencia colaborativa para dar respuesta a la tarea presentada. Comprender la importancia del diálogo y los intercambios para crear de manera conjunta una nueva forma de abordar una determinada temática, venciendo barreras o resistencias iniciales

al trabajo junto a estudiantes de otras áreas de conocimiento. Al respecto, Schoon (2018) muestra que es relevante proponer escenarios educativos para la acción colaborativa o colectiva; desarrollar perspectivas y objetivos conjuntos es imprescindible para reconocer que puede haber diferentes enfoques que lleven a resolver una actividad, incluso logrando aprender nuevas habilidades.

Asimismo, se encuentra entre las principales contribuciones del estudio la importancia de las situaciones percibidas como inciertas, como hincapié para generar cambios y transformaciones en las prácticas educativas. Los docentes que experimentan la agencia profesional, sostienen Soini et al. (2016), perciben que pueden tomar decisiones y desarrollar acciones pedagógicas usando nuevos recursos y herramientas para cambiar intencionalmente las prácticas del aula. Específicamente, la presente investigación, enfatiza que los docentes resignifican las TIC no solo durante la tarea propuesta, sino que además pueden proyectar la agencia hacia futuros escenarios educativos donde tendrán ocasión de desempeñar sus roles como educadores. Lo que da lugar a seguir indagando en próximos proyectos el concepto de agencia digital o la experiencia de los sujetos sobre el aprendizaje autónomo en torno al rol de las tecnologías en el aula, para transformar las clases, contemplando tres dimensiones, a saber: la competencia digital, la confianza digital y la responsabilidad digital (Goriss-Hunter et al., 2021; Passey et al., 2018). Lo que implica desarrollar un mapeo de las limitaciones materiales y simbólicas, pero atendiendo a la importancia de capitalizar los aprendizajes en pandemia en materia de incluir las TIC a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Al respecto, Cannellotto (2020) menciona que la inclusión de las TIC en instituciones educativas que devengan híbridas o mixtas ya permea la agenda educativa internacional, y el desafío que tal transformación supone en la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, implica reconocer la complejidad a sabiendas de carencias y la necesidad de construir nuevos conocimientos que requieren instancias de participación e interacción en torno a las TIC:

La inclusión de nuevas tecnologías digitales transforma y moldean el quehacer de los docentes que, a la vez, son interpelados por situaciones conflictivas donde las rutinas preestablecidas se desvanecen y la flexibilidad ante el cambio se hace necesaria para dar respuesta a situaciones críticas. En ese sentido, el estudio pone en evidencia el valor que los estudiantes pueden reconocer en el hecho de aprender a usar las TIC, pero a la vez proyectar su uso más allá del presente con intencionalidad pedagógica. Es decir, entender que la competencia digital en el futuro educativo será imprescindible para elegir qué aplicaciones o plataformas usar con fines didácticos. Y en tal sentido, el desafío es repensar los planes de formación docente de cara a incorporar nuevos espacios curriculares para promover la alfabetización y agencia digital. Al respecto, Mirete (2010) mencionaba que integrar recursos digitales en aulas, requiere de docentes formados no solo en saber usarlos técnicamente, sino, desde una consideración pedagógica de las misma. A futuro será necesario ampliar el estudio a lo largo del tiempo, para indagar en mayor profundidad la agencia en construcción de los futuros educadores. En tanto, entre las principales limitaciones se puede reconocer el acotado tiempo que los estudiantes tuvieron para desplegar acciones y comportamientos para ejercer sus agencias. Lo cual hace suponer que si las experiencias educativas se desarrollan en periodos de tiempo más extensos los resultados podrían generar contribuciones más sólidas para generar indicadores a contemplar en los planes de estudio de los profesorados de cara a sugerir modificaciones en la formación docente. Asimismo, se considera necesario desarrollar escalas que faciliten contar con medidas objetivas de la agencia y sus diversas dimensiones, a fin de realizar investigaciones de diseño mixto.

CONCLUSIONES

Lo encontrado en este estudio amplía nuestra comprensión sobre las experiencias educativas mediadas por las TIC y el rol en la construcción de la agencia en futuros formadores. Asimismo, muestra la importancia de generar espacios propicios para promover, acompañar y sostener com-

portamientos proactivos de los estudiantes en el nivel superior de educación en tareas grupales e interdisciplinarias. Además, rescatamos la idea de proceso que subyace al desarrollo de la agencia que se expande en interacción junto a otros en función de ciertas limitaciones y fortalezas que surgen de las posibilidades que se van avizorando y co-construyendo durante las actividades de aprendizaje.

ORCID

-  **Daiana Yamila Rigo:** Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Argentina.
-  **Guadalupe Guarido:** Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Argentina.
-  **Stefania Soledad Amaya:** Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Argentina.
-  **Lucía Llanes:** Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Argentina.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

- Daiana Yamila Rigo:** Investigación, Administración de proyectos, Recursos, Software.
- Guadalupe Guarido:** Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Adquisición de fondos.
- Stefania Soledad Amaya:** Validación, Visualización, Redacción: borrador original.
- Lucía Llanes:** Supervisión, Redacción: revisión y edición, Metodología.

FUENTE DE FINANCIAMIENTO

Esta investigación fue autofinanciada.

CONFLICTOS DE INTERÉS

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

AGRADECIMIENTOS

No aplica.

PROCESO DE REVISIÓN

- Este estudio ha sido revisado por pares externos en modalidad de doble ciego.
- Revisor A: **Adalberto Edeline Coayla-Coayla**, acoayla@unfv.edu.pe
- Revisor B: **Alexis Ariel Chausovsky**, alexchaus@hotmail.com

EDITOR RESPONSABLE

-  **Rubén Darío Alania-Contreras**, ralania@uncp.edu.pe

DECLARACIÓN DE DISPONIBILIDAD DE DATOS

La base de datos de la presente investigación estará disponible para la comunidad científica solicitándola al autor de correspondencia.

REFERENCIAS

- Albion P. R., & Tondeur J. (2018) Information and Communication Technology and Education: Meaningful Change through Teacher Agency. In Voogt J., Knezek G., Christensen R. & Lai K. W. (eds) *Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp. 381-396). Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53803-7_25-1
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989AP.pdf>
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annu. Rev. Psychol.*, 52, 1-26. www.annualreviews.org
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>

- Benesch, S. (2018). Emotions as agency: Feeling rules, emotion labor, and English language teachers' decision-making. *System*, 79, 60–69. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.03.015>
- Birgin, A. (2020). Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente. En Dusell, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (Comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 189-200). Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Cannellotto, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia, en *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. En Dusell, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (Comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 2013-228). Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Coma, L (2013). Dinamizar y digitalizar la ciudad: itinerarios urbanos, dispositivos, móviles y códigos QR. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 13, 63-68.
- Edwards, A. & D'Arcy, C. (2004). Relational agency and disposition in sociocultural accounts of learning to teach. *Educational Review*, 56(2), 147-155. <https://doi.org/10.1080/0031910410001693236>
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43 (3), 168-182. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010>
- Ehren, M.C.M., Madrid, R., Romiti, S., Armstrong, P. W., Fisher, P., & McWhorter, D. L. (2021). Teaching in the COVID-19 era: Understanding the opportunities and barriers for teacher agency. *Perspectives in Education*, 39(1), 61-76. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.5>
- Emirbayer, M. and Mische, A. (1998). "What is agency?" *American Journal of Sociology* 103(4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Engle, R. & Faux, Ro. (2006). Towards Productive Disciplinary Engagement of Prospective Teachers in Educational Psychology: Comparing Two Methods of Case-based Instruction. *Teaching Educational Psychology*, 1(2), 1-22.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación* (pp. 203-47). Barcelona: Paidós MEC.
- 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>
- Goriss-Hunter, A., Sellings, P. & Echter, A. (2021). Information Communication Technology in schools: Students Exercise 'Digital Agency' to Engage with Learning. *Tech Know Learn*. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09509-2>
- Greeno, J. (2006) Authoritative, Accountable Positioning and Connected, General Knowing: Progressive Themes in Understanding Transfer. *Journal of the Learning Sciences*, 15(4), 537-547, https://doi.org/10.1207/s15327809jls1504_4
- Insulander, E., Brehmer, D. & Ryve, A. (2019). Teacher agency in professional development programmes – A case study of professional development material and collegial discussion. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100330>
- Jääskelä, P., Poikkeus, A.-M., Häkkinen, P., Vasalampi, K., Rasku-Puttonen, H., & Tolvanen, A. (2020). Students' agency profiles in relation to student-perceived teaching practices in university courses. *International Journal of Educational Research*, 103, Art. 101604. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101604>
- Jääskelä, P., Poikkeus, A.-M., Vasalampi, K., Valleala, U. M., & Rasku-Puttonen, H. (2017). Assessing agency of university students: validation of the AUS Scale. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2061-2079. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130693>

- Kajamaa, A. & Kumpulainen, K. (2019) Young people, digital mediation, and transformative agency, special issue (part 2). *Mind, Culture, and Activity*, 26(4), 286-290. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1690000>
- Lemos, M. (2017). Collaborative agency in educational management: a joint object for school and community transformation. *Revista de Administração de Empresas*, 57(6), 555-566. <https://doi.org/10.1590/s0034-759020170604>
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 812-819. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>
- Lonardi, E. (2007). Cómo afectan las emociones en la toma de decisión en las empresas Pymes: estudio de caso, heladerías Persicco, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas. Escuela de Estudios de Posgrado. Disponible en http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/tpos/1502-0226_LonardiE.pdf
- Maggio, M. (2020). Prácticas educativas reinventadas: orientar a los docentes en la irrupción de nuevas formas de enseñanza en contextos de emergencia. UNICEF: Buenos Aires. Disponible en <https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2020-06/EDU-equipos-conduccion-Covid-5.pdf>
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 27, 489-2018.
- Miettinen, R. (2010). *Creative encounters and the emergence of object-oriented collaborative agency*. Lisbon, Portugal: European Group of Organizational Studies
- Mirete, A. (2010). Formación docente en TICS. ¿están los docentes preparados para la (r)evolución TIC? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 35-44. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832327003>
- Narodowski, M. & Campetella, D. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia. En Dusell, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (Comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 43-51). Buenos Aires: UNIFE: Editorial Universitaria.
- OECD (2018). The future of education and skills Education 2030. Disponible en [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Passey, D., Shonfeld, M., Appleby, L., Judge, M., Saito, T., & Smits, A. (2018). Digital Agency: Empowering Equity in and through Education. *Technology, Knowledge and Learning*, 23(3), 425-439. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9384-x>
- Pereyra, A. (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. En Dusell, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (Comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 125-136). Buenos Aires: UNIFE: Editorial Universitaria.
- Philpott, C. & Oates, C. (2017) Professional Learning Communities as drivers of educational change: the case of Learning Rounds. *Journal of Educational Change*, 18 (2), 209-234. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9278-4>
- Pineau, P. & Ayuso, M. L. (2020). De saneamientos, trancazos, bolsitas de alcanfor y continuidades educativas: brotes, pestes, epidemias y pandemias en la historia de la escuela argentina. En Dusell, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (Comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 19-29). Buenos Aires: UNIFE, Editorial Universitaria.

- Reeve, J. y Shin, S. (2020) How teachers can support students' agentic engagement. *Theory into Practice*, 59(2), 150-161. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451>
- Rezende da Cunha Júnior, F., Kruistum, C. V., Kontopodis, M., & Oers, B. V. (2019). Students on Facebook: from observers to collaborative agents. *Mind, Culture, and Activity*, 26(4), 336–352. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1690520>
- Rigo, D. & Squillari, R. (2021). Clase invertida, formación docente y agencia transformadora: un estudio preliminar en pandemia con estudiantes argentinos. *Revista Jurídica De Investigación E Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 25, 67-85. <https://doi.org/10.24310/REJIE.2021.vi25.13102>
- Rigo, D., & 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., Caraballo, M., & Rovere, R. (2021). Revisión teórica del concepto agencia. Implicancias educativas para comprender el compromiso académico. *Ciencia y Educación*, 5(2), 81–92. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp81-92>.
- Sannino, A. (2010). Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 838-844. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.021>
- Schoon, I. (2018). *Conceptualising Learner Agency: A Socio-Ecological Developmental Approach*. Londres: Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies. Disponible en <https://www.llakes.ac.uk/wp-content/uploads/2021/03/LLAKES-Research-Paper-64-Schoon-I.pdf>
- Simpson, A., Sang, G., Wood, J. Wang, Y. & Ye, B. (2018). A dialogue about teacher agency: Australian and Chinese perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 75, 316-326. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.002>
- Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2016). What if teachers learn in the classroom? *Teacher Development*, 20(3), 380–397. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1149511>
- Tao, J., & Gao, X. (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>
- Tormey, R. & Wallen, M. (2019). Developing Teacher Agency through Dialogue. *Teaching and Teacher Education*, 82 (1), 129-139. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.014>
- Trilla, J. (1997). La educación y la ciudad. *Revista Educación y Ciudad*, 2, 6-19.
- Ukkonen-Mikkola, T., & Varpanen, J. (2020). Integrated initial and continuing training as a way of developing the professional agency of teachers and student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 96, [103189]. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103189>
- Ulla, M. B., & Perales, W. F. (2021). Facebook as an integrated online learning support application during the COVID19 pandemic: Thai university students' experiences and perspectives. *Heliyon*, 7(11), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08317>
- Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in Building Shared Transformative Agency. *Activites Revue Electornique*, 3, 43-66. <https://doi.org/10.4000/activites.1850>

CITAR COMO:

Rigo, D. Y., Guarido, G., Amaya, S., & Llanes, L. (2022). Experiencia educativa en virtualidad. Percepciones de futuros formadores sobre una agencia en construcción. *Puriq*, 4, e361. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.361>