

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EXPANDIDAS PARA POTENCIAR LA AGENCIA DE FUTUROS FORMADORES

Expanded educational experiences to empowering the agency of future educators

Lucía Llanes

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

✉ lu.llanes.09@gmail.com

Daiana Yamila Rigo

Técnicas Universidad Nacional de Río Cuarto - CONICET, Argentina

✉ daianarigo@hotmail.com

Recibido: 7 de diciembre de 2023

Aceptado: 1 abril 2024

Publicado: 1 de julio de 2024

Cita sugerida: Llanes, L. y Rigo, D. Y. (2024). Experiencias educativas expandidas para potenciar la agencia de futuros formadores. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(19), 107-123.

RESUMEN

El estudio desarrollado, de corte cualitativo, busca investigar de qué manera se puede potenciar la agencia en los futuros formadores, a través de qué escenarios puede ser promovida la agencia de los futuros formadores y cuáles son las características tienen dichos escenarios. Participaron 44 estudiantes de diversos profesorado orientados a la enseñanza del nivel secundario de educación, quienes fueron parte de una experiencia educativa expandida y a su vez ofrecieron sus valoraciones a través de entrevistas grupales. Los resultados muestran la importancia de expandir la educación para promover la agencia de los futuros formadores, de manera interdisciplinaria y colaborativa. Ofreciendo lineamientos generales sobre cómo crear escenarios educativos para innovar la educación de cara a maestros y profesores más proactivos.



Palabras clave: Agencia – Escuela media – Docentes en formación.

ABSTRACT

The qualitative study conducted aims to investigate how agency can be enhanced in future educators, through which scenarios future educator agency can be promoted, and what characteristics these scenarios have. Forty-four students from various teacher training programs oriented towards secondary level of education participated in an expanded educational experience and provided their feedback through group interviews. The results emphasize the importance of expanding education to promote future educator agency in an interdisciplinary and collaborative manner. Offering general guidelines on how to create educational scenarios to innovate education for more proactive teachers and educators.

Keywords: Agency – High school – Future educators.

INTRODUCCIÓN

Las fuertes transformaciones desencadenadas por el contexto de pandemia atravesaron el ámbito educativo, pusieron en jaque las prácticas educativas y los contextos tradicionales, emergiendo nuevos interrogantes a los que buscar respuestas, reconfigurándose las ideas en torno a la docencia y la formación docente inicial. La contemporaneidad nos invita a pensar qué formación reciben los futuros profesores, cómo se están preparando para afrontar estos intensos cambios a lo largo de su futura trayectoria profesional y qué herramientas tienen para hacerlo. También se vuelve necesario indagar qué piensan estos futuros formadores sobre el ejercicio del rol docente y sobre su propia formación. Rodríguez Torres et al. (2022) afirman que la formación de docentes es un proceso complejo que asumen las instituciones educativas de nivel superior, en el cual se debe atender a las necesidades de la sociedad y adaptarse.

Dicho proceso de adaptación a las exigencias contemporáneas durante la emergencia sanitaria por COVID-19 conlleva, hasta el día de hoy, una reflexión sobre el propio accionar y proactividad para reflexionar la práctica educativa hacia lo imprevisto y el uso de diversos recursos digitales (Rigo y Squillari, 2021), haciendo del concepto de agencia docente un elemento esencial para la toma de decisiones y la redefinición de los espacios de formación docente del nivel secundario, donde la expansión de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información redefinen el modo en que los sujetos se relacionan con el saber (Linne, 2021).

Definir escenarios propicios para el desarrollo de la agencia en futuros formadores es crucial. Yamazumi (2009) formula que las del aprendizaje expansivo, es clave para el desarrollo de una agencia distribuida, múltiples y en red a partir de la incorporación de nuevas formas de aprendizaje, trascendiendo los límites institucionales, a través de sistemas de aprendizaje fuera de la escuela o en contextos híbridos. Entendiéndose por aprendizaje expansivo a la manera de construir conocimientos favorecido por prácticas educativas innovadoras,

como lo son las vinculadas a la educación expandida. La cual, en palabras de Barbero (2012 en Molina-Fernández et al., 2018), puede suceder en cualquier lugar y momento, razón por la cual trasciende los tiempos, espacios y organizaciones educativas.

El desafío definido, nos lleva a investigar de qué manera se puede potenciar la agencia en los futuros formadores, a través de qué escenarios puede ser promovida la agencia de los futuros formadores y cuáles son las características tienen dichos escenarios. Específicamente, el ejercicio docente del futuro formador del medio de educación se ve interpelado por la masificación escolar, los cambios en la producción y circulación del saber, las trayectorias educativas diversas, la tensión entre subjetividades juveniles y los mecanismos institucionales (Birgin, 2023). Lo cual implica repensar qué propuestas de formación son viables y coherentes con el tipo de profesor que se pretende formar para el ejercicio de la docencia en el nivel secundario.

En el marco delimitado, con la investigación desarrollada se apuntó a diseñar, desarrollar y evaluar una experiencia educativa expandida en un contexto de educación híbrida, para estudiar aquellas características que son percibidas por los futuros formadores como más propicias para promover el desarrollo de sus agencias. En el estudio participaron estudiantes de diversos profesorado orientados al nivel medio de educación dictados en la Universidad Nacional de Río Cuarto.

DESARROLLO

Agencia y educación expandida en la formación docente inicial

La agencia es un concepto cuyo surgimiento es reciente y que se ha trabajado con fuerza estos últimos años. En el rastreo bibliográfico, prevalecieron dos perspectivas que, si bien presentan diferencias en su formulación, es posible encontrar puntos de coincidencia.

Emirbayer y Mische (1998) definen la agencia como:

el compromiso construido temporalmente por actores de diferentes entornos estructurales, los contextos relacionales temporales de acción, que, a través de la interacción del hábito, la imaginación y el juicio, reproduce y transforma esas estructuras en respuesta interactiva a los problemas planteados por situaciones históricas cambiantes (p. 963).

Biesta y Tedder (2007) destacan que los actores siempre actúan por medio de su entorno y no simplemente en su entorno, de modo que el logro de la agencia siempre es el resultado de la interacción de los esfuerzos individuales, los recursos disponibles y factores contextuales y estructurales, ya que constituyen situaciones particulares. En tal sentido, Edwards (2007) plantea que la agencia relacional o colectiva, como capacidad de trabajar con otros y de negociar significados, asume un gran valor para pensar en la agencia profesional, teniendo en cuenta que desde este rol se puede promover el intercambio de distintas

interpretaciones acerca de las situaciones problemáticas, como así también la construcción de vías de participación para ofrecer respuestas a ellas.

Desde la Teoría Cognitivo Social propuesta por Albert Bandura, el comportamiento depende tanto del ambiente como de los factores personales (Pascual Lacal, 2009) desarrollando así, un modelo de causación triádica recíproca, compuesto por tres elementos: la conducta; los factores personales, que incluyen eventos cognitivos, afectivos y biológicos, y, finalmente, factores medioambientales. Estos tres elementos interactúan entre sí, configurando una triangulación dinámica (Tejada Zabaleta, 2005). En este sentido, Bandura (2006) define la agencia como la capacidad de ejercitar el control sobre nuestro propio funcionamiento y sobre los eventos que afectan nuestra vida.

Respecto a la formación docente inicial, Trede, Macklin y Bridges (2012, en Jääskelä et. al. 2017) argumentan que las universidades se enfocan en asegurar el conocimiento teórico y formal, pero no preparan a las y los estudiantes para el mundo laboral, que requiere agencia para la toma de decisiones y un accionar autónomo. Por esto se vuelve necesario visibilizar la importancia de la formación docente para producir rupturas con lo conocido y ofrecer otros mundos posibles (Birgin, 2023). Al respecto Birgin (2023) se plantea como un desafío garantizar una formación integral de las y los futuros docentes debido a la diversidad de situaciones escolares posibles que requieren de la búsqueda de soluciones colectivas. Es decir, es esencial apoyar el desarrollo de la agencia durante la formación de los futuros docentes, para que los mismos no se limiten a impartir el plan de estudio, sino que también tengan las habilidades y la voluntad de fortalecer sus propias capacidades y las de sus alumnos para el aprendizaje permanente y el crecimiento profesional sostenido (Lipponen y Kumpulainen, 2011).

Simpson et al. (2018) reconocen que, cuando se brinda apoyo explícito a la agencia, los docentes obtienen más oportunidades para innovar en sus prácticas y liderar el cambio educativo mediante el desarrollo de capacidades para comprometerse plenamente con las complejidades de la educación. Philpott y Oates (2017) han comprobado que la formación de docentes puede desarrollar mejor la disposición para la agencia, de modo que, en los momentos presentes al ejercer su profesión, los futuros docentes tengan pasados más propicios para ejercer la agencia.

Se vuelve necesario poner el foco sobre los escenarios de formación por los que transitan los futuros docentes y qué tipo de prácticas se fomentan a través de los mismos. Al respecto, en el presente estudio se retoma como un eje central el concepto de educación expandida, definido por primera vez en el simposio ZEMOS98 (2009) como un término que integra prácticas, ideas o metodologías educativas que se encuentran fuera de lugar. Por su parte, Zamudio Tobar (2019) sintetiza las ideas de Uribe Zapata (2019) acerca del término:

...este tipo de prácticas se caracterizan por difuminar las distancias entre la educación no formal e informal, apoyarse en referentes teóricos y prácticos de la cultura digital, promover dinámicas interdisciplinarias y

multigeneracionales, abogar por un enfoque público abierto a la ciudadanía, e insistir metodológicamente por lo participativo y experiencial antes que lo curricular (p. 20).

Uribe Zapata (2018) afirma que dicho concepto se sustenta de múltiples fuentes que no están sólo circunscritas a la esfera educativa y pedagógica, sino que las influencias van desde el arte, la arquitectura y el diseño, se vincula con los campos de la comunicación y la educación al tiempo que es sensible a las iniciativas ciudadanas, sociales y culturales que se suelen ubicar en la categoría de cultura digital.

Por su parte, Díez-Gutiérrez y Díaz-Nafría (2018) reconocen el potencial del aprendizaje expandido como un instrumento para empoderar personas, colectivos y movimientos sociales. Y argumentan que, como aprendizaje abierto y colaborativo, democrático y comprometido, se tiene que impulsar y apoyar de forma consciente para que las futuras generaciones no solo sean consumidoras, sino productores colaborativos y críticos en un mundo social compartido.

En síntesis, tres son los ejes que sustentan el presente estudio: la agencia, la educación expandida y la formación docente inicial. En este marco, se destaca la necesidad intervenir en los escenarios por los que transitan los futuros docentes durante su formación inicial para potenciar el desarrollo de la agencia, y una manera de hacerlo es generar propuestas vinculadas al enfoque de educación expandida. Sin embargo, antes debemos estudiar el potencial de estas propuestas de educación expandida para el desarrollo de la agencia de futuros formadores.

Metodología

La presente investigación se fundamenta en la importancia de estudiar propuestas educativas expandidas a lo largo de la formación docente inicial a partir de las cuales puedan involucrarse, comprometerse y reflexionar sobre su rol en el futuro para, de esta manera, construir profesionales con capacidad de agencia. Como objetivo general se apunta a investigar de qué manera se puede potenciar la agencia en los futuros formadores, a través de qué escenarios puede ser promovida la agencia de los futuros formadores y cuáles son las características tienen dichos escenarios. Para el desarrollo de la misma, se adoptó un diseño cualitativo interpretativo, el cual busca conocer realidades sociales múltiples, aprehensibles y a veces conflictivas, construidas en forma local y específicas, pero que pueden cambiar si sus constructores devienen más informados y sofisticados (Guba y Lincoln, 1994).

Muestra

Participaron estudiantes de varios profesorados orientados a la enseñanza en el nivel secundario de educación dictados por la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina (n=44), pertenecientes a la Facultades de Ciencias Humanas y Ciencias Exactas, Físico Químicas y Naturales. Del total, 32 fueron mujeres y el resto varones. La edad promedio del grupo fue de 22,93 años (SD=4,46).

Desarrollo de experiencia educativa expandida

Las y los estudiantes que cursaban la materia Psicología Educativa durante la primera mitad del año 2021, de cursado virtual aún en pandemia, planificaron un recorrido virtual, usando diversas aplicaciones disponibles en la Web y de acceso gratuito, para enseñar una unidad curricular del nivel secundario de educación. Posicionados como futuros formadores.

Los grupos de trabajo se conformaron entrelazando estudiantes de los diversos profesorados, 13 en total; utilizando una red social como un espacio de colaboración entre pares y docentes.

La tarea se desarrolló usando 3/4 partes de un mes. La experiencia se desarrolló contemplando los aportes de Reeve y Shin (2020) y Jääskelä et al (2020) para potenciar la agencia en la formación docente, tales como: participación proactiva, toma de decisiones, retroalimentaciones formativas y ambiente educativo colaborativo.

Instrumento

La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semi-estructuradas grupales, con el propósito de conocer sus percepciones sobre la experiencia educativa expandida en la que participaron. Las entrevistas se realizaron a través de encuentros por Google Meet, respetando los grupos que se conformaron para realizar la experiencia, con una duración de una hora a dos.

Análisis de datos

El análisis de los datos se hizo utilizando el Método de Comparación Constante, una de las dos estrategias centrales de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*). El mismo exige comparar los contenidos de las diversas entrevistas realizadas para notar diferencias y similitudes de los datos, y crear categorías teóricas para comprender el fenómeno en estudio (Páramo Morales, 2015). Se trata de codificar la información, lo cual supone leer y releer los datos para descubrir relaciones, por lo tanto, codificar ya es interpretar. A partir de esto, se crean diferentes categorías, las cuales son una clasificación de conceptos, realizada a partir de la comparación de ideas y su integración (Vasilachis, 2007).

Resultados

De los análisis realizados se derivan las siguientes categorías: (a) Desafiante, novedosa y fuera de la zona de confort, (b) trabajo grupal e interdisciplinario, (c) actividad poco estructurada con múltiples alternativas de acción y (d) el rol de las docentes.

Desafiante, novedosa, fuera de la zona de confort

En las voces de los estudiantes que participaron de la experiencia educativa expandida se destaca la característica de innovadora. Entendemos a la innovación como un tipo de cambio educativo intencional y deliberado que involucra un conjunto de procesos complejos tendientes a la introducción de mejoras educativas. Suponen rupturas con prácticas preexistentes y cambios en las

creencias, supuestos o teorías subyacentes que sustentan tales prácticas (Paoloni, Rinaudo y González Fernández, 2014). Al respecto, Ketelaara, Beijaard, Boshuizen y Den (2012) sostienen que los sujetos cuando se enfrentan a una innovación educativa, ajustan sus rutinas de trabajo de acuerdo con el cambio de perspectiva propuesto. Asimismo, exponen que, la manera en cómo los individuos experimentan la agencia probablemente influya en su respuesta a la innovación.

Estos cambios tendientes a desarrollar nuevos entornos de aprendizaje implican que las y los estudiantes den pasos fuera de sus acostumbrados dominios de experticia, encontrando nuevas soluciones junto con otros; desafían zonas de vulnerabilidad y exposición para crear un lenguaje compartido entre diferentes voces (Yamazumi, 2009). En otras palabras, se ha comprobado que este tipo de propuestas como la desarrollada en el marco de este estudio tiene un gran potencial para promover el desarrollo de la agencia en las y los estudiantes. La cual, en palabras de Toom, et al. (2017) no se aprende a través de la mera observación, sino que es necesario presentarle a los futuros docentes suficientes desafíos combinados con una atmósfera inspiradora y un apoyo adecuado para que puedan involucrarse en un aprendizaje co-regulatorio con sus compañeros y que reflexionen sobre cuánto han aprendido y disfrutado superando sus dificultades juntos. Esto se ve reflejado en las voces de los y las estudiantes de la siguiente manera:

A mi esta propuesta me gustó. (...) a mí me sacó de la silla, me hizo pensar y fue todo un desafío poder relacionar esta actividad con los textos que nos daban anteriormente. (...) me dio más herramientas para sentarme al frente de una clase... (E2H1).

A mí me llamó la atención... En primera instancia esta actividad para mí fue un desafío. No dejaba de desafiarnos porque en realidad nos introducía ¿no? o sea, nos invitaba a llevar a cabo la actividad con los materiales que tengamos a mano y cómo podamos, entonces eso significó para mí un gran desafío (E4L2).

Fue todo un desafío. Nosotros estamos en tercer año y nunca hemos planificado, nunca hemos nada... y entonces es todo un desafío, en todos los ámbitos ¿no? en trabajar en grupo... (...) en sí también la actividad estuvo buena porque a mí particularmente creo que todo lo que aprendimos en la materia lo podemos volcar en la planificación y eso está bueno cuando uno puede llevar de lo teórico a lo práctico como que te queda mucho más, así que me pareció muy interesante. (...) Estuvo muy buena. Fue un desafío y creo que eso también es lo que genera eso de que te guste más también ¿no? (E5M1).

Cabe agregar que “cuando se desafía a los futuros docentes y se les ofrecen oportunidades para experimentar y aprender este tipo de prácticas transformadoras durante su formación docente, es más probable que las promuevan en su trabajo como docentes” (Toom et al., 2017 p. 127). Respecto

a esto, algunos estudiantes mencionan:

A mí me re gustó, sinceramente. Y yo, es más, quiero llevar la actividad que propusimos, tipo la quiero realizar en algún momento, a ese nivel (...) y también conocer otras plataformas, por ejemplo, nosotros usamos Drive And Listen, que creo que la habían presentado en las clases que nos dieron, y yo la verdad que no tenía ni idea de eso de que existía, y tampoco se me hubiese ocurrido tipo Googlear qué plataforma existe para hacer tal cosa. Así que creo que eso es súper interesante, y es algo que sinceramente lo podemos poner en práctica y sería algo... un recurso muy lindo e interesante (E2L2).

Pero que estas actividades o digamos prácticas que te hacen ver que no todo está dentro del aula encerrados dándole las teorías un libro para que los chicos lean o cierta actividad, sino que hay muchas formas de darles una actividad para que ellos aprendan, hay muchas formas de enseñar que no debemos de encerrarnos en algo que nos dicen (E5M2).

Y la actividad también nos ayudó a nosotros también porque si no nos hubieran dicho en algún momento de esta carrera y gracias a que se dio en esta asignatura el relacionar la ciudad con Matemáticas nunca en un futuro se nos hubiera ocurrido relacionar la ciudad con matemática entonces también nos ayudó a nosotros para replantearnos y sacarnos, descolocarnos, sacarnos de nuestra zona de confort y decir 'ah, mirá, en un futuro puedo hacerlo' (E5M1).

Poniéndose de manifiesto la importancia de promover la agencia desde la formación inicial de los futuros maestros y profesores.

Actividad poco estructurada con múltiples alternativas de acción

La tarea propuesta invitaba a los estudiantes a tomar decisiones sobre distintos aspectos de la propuesta: destinatarios, contextos, ciudades u obras de artes seleccionadas, objetivos, recursos y contenidos a enseñar en el marco de los lineamientos curriculares previstos desde el Ministerio de la Provincia de Córdoba, Argentina.

La multiplicidad de alternativas de acción y escasa estructuración de la actividad se vincula a una idea básica de la educación expandida, donde se diluye la rigidez, secuenciación y organización escolar a favor de estrategias para lograr un aprendizaje más relevante, significativo, motivador, transformador, progresivamente más complejo, comunicativo, reflexivo, relativo, flexible y ético (Gimeno Sacristán, 2003 en Molina-Fernández et al., 2018). Asimismo, da cuenta de una postura crítica sobre una educación basada en tradiciones pedagógicas como el modelo de transmisión (Uribe Zapata, 2017), dando lugar a mayor participación activa por parte de las y los estudiantes, es decir, la puesta en marcha de comportamientos agentes. De acuerdo a las voces de las y los estudiantes, en un primer momento esto generó confusión y desorientación:

Fue una propuesta que fue muy ambigua, se notó la falta de ayuda.

Estábamos todos como: 'bueno, acá ¿qué tenemos que hacer? ¿cómo lo hacemos? ¿cómo se plantea? ¿cómo se hace? ¿cómo...? (...) 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 (E2L1).

...al principio era como bastante confusión. No teníamos muy en claro, no habíamos comprendido la explicación, teníamos cosas... las bases digamos, no las teníamos seguras... entonces eso como que fue bastante... Al principio, para arrancar, fue bastante difícil (E6H2).

A mí me llamó la atención... En primera instancia esta actividad para mí fue un desafío. No dejaba de desafiarnos porque en realidad nos introducía ¿no? o sea, nos invitaba a llevar a cabo la actividad con los materiales que tengamos a mano y cómo podamos, entonces eso significó para mí un gran desafío. Y después descubrir también, tuvo como muy interesante, digamos, descubrir la variedad de medios que hay para alcanzar ¿no? (E4L2).

Estas emociones fueron el motor que los impulsó a desarrollar distintas acciones para poder darle sentido a la actividad propuesta. Al respecto, Benesch (2018) reconoce que las emociones de los sujetos pueden ser consideradas como un modo de acción agente, 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. De esta manera, se entiende a la agencia como acciones no rutinarias, que involucran los hábitos, el juicio y la imaginación y que surgen como reacción a situaciones problemáticas (Emirbayer y Mische, 1998). Al respecto, los y las estudiantes dicen:

...estuvo bueno, porque fue un trabajo que parecía más fácil de lo que al final terminó siendo, y que nos incitó a investigar, investigar, investigar cada vez más porque había que hacer bastante al final (E7H1).

Desde buscar con quién hacer el grupo, qué herramientas utilizar, cómo nos íbamos a organizar. Creo que todo fue... desde el día uno desde que se propuso todo el tiempo fue una actividad que nos llenó de aprendizajes y que nos sacó un poco de nuestro lugar de confort de sentarse a escribir nada más... Había que buscar, relacionarse... creo que esta actividad tuvo mucho de eso. Personalmente creo que fue un aprendizaje constante desde que se planteó la actividad (E6Q).

Asimismo, en estos fragmentos de entrevistas y narraciones, se pone en evidencia que uno de los puntos fundamentales para poder encauzar el desarrollo de la propuesta fue el trabajo grupal.

Trabajo grupal e interdisciplinario

Una de las condiciones de la actividad fue el trabajo junto a otros, a la cual se le

sumó la interdisciplinariedad debido a la diversidad de carreras que cursan la asignatura. Díez-Gutiérrez y Díaz-Nafría (2018) afirman que el aprendizaje expandido, como un aprendizaje abierto y colaborativo, democrático y comprometido, se ve facilitado por el uso de las tecnologías ubicuas con una metodología participativa y el apoyo consciente por parte de los docentes. Esto en la experiencia educativa expandida, también se ve reflejado en la propuesta del uso de Facebook como un medio para promover intercambios y colaboración entre las y los estudiantes. Por su parte, Emirbayer y Mische (1998) destacan la importancia de la intersubjetividad, la interacción social y la comunicación como componentes fundamentales de los procesos de agencia. Los autores, agregan que la agencia es siempre un proceso dialógico a través del cual los actores se relacionan con otros dentro de contextos de acción colectivamente organizados. Las voces de las y los estudiantes hacen visible las ideas antes mencionadas:

...con respecto a lo de los grupos, es interesante lo que sea un grupo numeroso, porque al ser dos o al ser tres por ahí es más fácil encajar todo, pero ya con cuando hay cuatro componentes en el grupo tenés que empezar a trabajar distinto, negociar muchas veces, ya sea qué temas se tocan, cómo se tocan, de qué manera se redactan los textos, de qué manera también se va a trabajar... (E7H1)

A su vez, mencionaron el impacto del trabajo grupal en el compromiso asumido con la tarea a realizar:

...yo creo que lo que más nos ayudó fue el tema de que era un trabajo grupal. Al estar en un grupo es como que te exige más compromiso a vos para no perjudicar al resto, obviamente (E3M2).

Hicimos una reunión específica donde las cuatro nos sentamos a leer la propuesta. Entonces creo que desde ese mismo instante el compromiso fue por parte de las cuatro al cien por ciento, es decir, bueno esto hay que sacarlo adelante como sea, pero bueno (E2H1).

Otros estudiantes mostraron perspectivas contrapuestas respecto al intercambio mediante Facebook con las docentes y el resto de compañeros y compañeras de la asignatura. En cuanto al uso de esta red social con fines educativos Rezende da Cunha Júnior et al. (2019) afirman que aumenta la colaboración entre los estudiantes y los profesores; por lo que también contribuye a mejorar la agencia de los estudiantes. Mientras las interacciones son mayores, las y los estudiantes deliberadamente comienzan a colaborar más entre sí al darse 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, por ejemplo: grupos de WhatsApp, documentos compartidos de Drive, o reuniones virtuales.

Por su parte, Díez-Gutiérrez y Díaz-Nafría (2018) sostienen que el uso de las herramientas digitales y las redes sociales dan lugar a un aprendizaje mucho más horizontal porque se construye y se comparte conocimiento de forma

colectiva y, en cierta medida, democrática. Algunos estudiantes valoraron positivamente el uso de esta red social:

Creo que el grupo de Facebook ayudó porque por ahí alguno tenía una duda que era la misma que nosotras y por ahí no hacía falta escribirle aparte a la profe, sino plantearlo ahí y también eso ayudaba a los otros grupos. E Internamente, creo que todas pudimos como aportar nuestras ideas, hubo mucho respeto (E6H1).

...de hecho íbamos leyendo el grupo de Facebook con respecto a cómo íbamos armando el trabajo, porque se generaba buen intercambio de todos, en general. Si alguien publicaba algo, utilizábamos a esa publicación y aparte como los profesores también interactuaban podíamos obtener información de ida y vuelta. Y se hacía, bueno, más llevadero para realizar el trabajo que estábamos haciendo (E7H2).

Mientras que otros estudiantes, expresaban opiniones distintas:

...el grupo de Facebook como que no... a mí particularmente no me significó mucha ayuda. Estuvo bueno ahora sí como para ir viendo los vídeos que subían, a lo mejor para decir 'Bueno, nosotros no estamos tan errados, más o menos hicimos cosas parecidas', pero durante el parcial escrito no me sirvió mucho a mí (E3H1).

Lo que nos pasó con nuestra compañera al finalizar el cuatrimestre es que bueno, tenemos por ahí avisos de un montón de plataformas Facebook, Classroom y un montón y nos llegan mensajes desde todas las materias de todo lo que teníamos que hacer y por ahí está bueno usar una plataforma particular destinada para saber qué vamos a hacer, como por ejemplo Classroom (E4L1).

Por otro lado, una de las características de la educación expandida que recupera Uribe Zapata (2015, 2018) son las dinámicas interdisciplinarias, como:

El encuentro y la cooperación entre dos o más disciplinas, aportando cada una de ellas (en el plano de la teoría o de la investigación empírica) sus propios esquemas conceptuales, su forma de definir los problemas y sus métodos de investigación. (Bottomore, 1983 en López, 2012 p. 368).

La misma se vincula con el concepto de inter-agencialidad de Engeström (1997 en Erausquin, 2014), la cual "permite la expansión del aprendizaje más allá de los encapsulamientos, un aprendizaje transformador, en tanto aparecen herramientas, conceptos y modelos nuevos para imaginar situaciones, discutirlos y reflexionarlos por medio del diálogo" (Fernández, Marroquín, Losada Tesouro y Nuevo, 2021 p. 104). Al respecto, las y los estudiantes expresan lo siguiente:

...creo que el mayor desafío que encontramos era poder articular lo que se pedía en el parcial con la clase que estábamos planificando con las dos áreas. O sea, que todo quedara bien encastrado, digamos, para que ninguna pieza tambalee. (...) 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, querían hacerlo' (E2H1).

...estuvo bueno poder relacionarse con otras carreras porque también eso abre un poco la mente y te ayuda a conocer otras perspectivas también, y otras compañeras, en este caso las chicas, que la verdad formamos un grupo re lindo (E6Q).

En síntesis, los y las estudiantes demostraron haber desarrollado el sentido de agencia, que en palabras de Toom et al. (2017) se manifiesta en tener la comprensión y la voluntad de colaborar, construir una comunidad, desarrollarse a través del trabajo compartido, resolver problemas y desafíos juntos a través de discusiones, utilizar los comentarios recibidos de los compañeros, apoyar a los demás, así como también la capacidad de ser apoyado.

El rol de las docentes

El papel que desarrollaron las docentes durante el desarrollo de la experiencia educativa expandida fue fundamental para el desarrollo de la agencia de los futuros formadores. Al respecto, Lipponen y Kumpulainen (2011) afirman que, para orientar a los futuros docentes hacia la agencia activa, se necesita un nuevo tipo de relación docente estudiante y una pedagogía que promueva y valore la agencia. Este tipo de relación se vio posibilitada por una actitud de apertura por parte de las docentes, a través de la cual se les brindó la posibilidad de realizar consultas y propuestas, y a la vez, se fomentó el intercambio y la colaboración entre ellos. Además, se buscó generar una mayor cercanía de los y las estudiantes con las docentes y entre ellos a partir de la creación de un grupo de Facebook, habilitando un diálogo más fluido y dinámico para contrarrestar las dificultades de comunicación ligadas a las medidas de aislamiento vigentes al momento de la realización de las experiencias.

En torno a esta actitud por parte de los y las docentes, Guilar (2009) retoma las ideas de Bruner sobre el rol de los docentes, afirmando que deben guiar los procesos de enseñanza y de aprendizaje adecuando su grado de ayuda al nivel de competencia que percibe de las y los estudiantes, dando más responsabilidad y dominio sobre la tarea a medida que los sujetos se apropian del instrumento, concepto, habilidad o conocimiento. Las y los estudiantes mencionan:

...yo creo que el lado de la pandemia siempre va a afectar a la hora de investigar, o de hacer un intercambio con alguien, siempre va a ser más difícil. Porque no es lo mismo generar un contacto o un debate estando cara a cara en un aula, que hacerlo por vía mensaje o por Meet, que dentro de todo gracias a Meet o a las llamadas virtuales se agiliza mucho más y es mucho más personal, pero creo que no es lo mismo. Y también, por otro lado, el tema de tener al profesor en el aula y poder preguntarle directamente, creo que también puede agilizar más que en contexto de pandemia. Aunque llevándolo al grupo de Facebook, que los profesores

tenían mucha interacción con nosotros, se solucionó bastante (E7H2).
...está bueno lo de que los profesores respondan, porque es una forma de
ir interactuando constantemente y de paso no te quedas con tantas dudas
de si estás haciendo las cosas bien o si estás haciéndolas de la forma que
vos las entendiste y por ahí entendiste cualquier cosa (E7H1).
Yo creo que eso también es algo que tenemos que desarrollar como
profesores, el tema de observar las situaciones y tratar siempre de
intervenir, pero en el buen sentido, no estar tampoco constantemente
sobre el alumno, dejarlo que se desenvuelva solo, que aprenda por sí
mismo a resolver algunos problemas que se le pueden cruzar durante el
armado de un trabajo, o durante la investigación de algún tema, pero si
acompañarlo para que no se sienta tampoco que lo dejamos liberado a su
suerte (E7H1).

Este tipo de acompañamiento por parte de las docentes, permitió a las y
los futuros formadores reflexionar sobre el valor del mismo para sus futuros
estudiantes.

CONCLUSIONES

Debido al desafío vinculado a las transformaciones desencadenadas por el
contexto de pandemia en el ámbito educativo y la inminente necesidad de
innovación en los escenarios de formación por los que transitan los futuros
docentes del nivel medio de educación, en este artículo hemos investigado de
qué manera se puede potenciar la agencia en los futuros formadores, a través
de qué escenarios puede ser promovida la agencia de los futuros formadores y
cuáles son las características tienen dichos escenarios.

En consonancia con los hallazgos de algunas investigaciones previas
(Mayor, 2020; Yamazumi, 2009; Toom, et al., 2017; Lemos, 2017; Lipponen y
Kumpulainen, 2011, Biesta y Tedder, 2007; Priestley, y Drew, 2019), los
resultados encontrados destacan determinadas características de las experiencias
educativas expandidas y la importancia de atender a las mismas a la hora de
llevar a cabo una propuesta de este tipo, entre ellas, enfatizamos, el trabajo
interdisciplinar, innovador, desafiante y poco estructurado, así como, el
acompañamiento docente, tanto para el desarrollo de la agencia personal como
colectiva. Se destaca, tanto la participación activa y comprometida por parte de
los estudiantes que, para ser desarrollada, se necesita generar aprendizajes
interconectados con la comunidad para que el conocimiento ligado a una utilidad
genuina se transforme y posibilite la toma de decisiones de manera crítica (Rigo
et al., 2021). Como, la importancia de constituir propuestas innovadoras que
implican el desarrollo de acciones por fuera de sus dominios de experticia, y que
requieren del trabajo colaborativo para ser resueltas. Al respecto, Lemos (2017)
afirma que la agencia colaborativa es un proceso en el que los participantes se
convierten en agentes de una actividad mediante la construcción colaborativa y
la visualización de nuevas posibilidades para lograr un objeto conjunto con el fin
de generar transformaciones.

También, se halló como un recurso de suma importancia, el acompañamiento por parte de las docentes ante la sensación de incertidumbre y confusión que acompañaron la realización de actividades por fuera de la zona de confort de las y los estudiantes. La interacción profesor-estudiante es un factor esencial para experimentar la agencia (Montenegro, 2017). En consonancia, Biesta y Tedder (2007) afirman que el logro de la agencia depende de la interacción entre esfuerzos individuales, los recursos disponibles y los factores contextuales y estructurales.

Por esto último, consideramos que la agencia de los futuros formadores en relación a experiencias educativas expandidas es una temática pertinente para continuar estudiando, específicamente, a través de una muestra mayor a la del presente estudio. En conclusión, consideramos que desde los primeros años de los profesados es importante generar escenarios de aprendizaje, apuntando a la formación de docentes comprometidos y proactivos, con las herramientas necesarias para responder ante las exigencias contemporáneas de la educación durante su ejercicio de la profesión. En otras palabras, se trata de potenciar el desarrollo de la capacidad de agencia docente para la educación del futuro.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164-180. doi: 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.
- Biesta, G.J.J. y Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective, *Studies in the Education of Adults*, 39, 132- 149.
- Birgin, A. (Comp.) (2023). *Formación de docentes de escuela secundaria. Reconfiguraciones en la Argentina del siglo XXI. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires:Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Colección Saberes. ISBN 978-987-8927-53-4*
- Díez-Gutiérrez, E., y Díaz-Nafría, J. (2018). Ubiquitous learning ecologies for a critical cybercitizenship. [Ecologías de aprendizaje ubicuo para la ciberciudadanía crítica]. *Comunicar*, 54, 49-58.
- Emirbayer, M. y Mische, A. (1998). "What is agency?" *American Journal of Sociology* 103(4), 962-1023.
- Erausquin, C. (2014). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. *Revista Segunda Época*, 13, 173-197.
- Fernández, M.; Marroquin, M.; Losada Tesouro, A. J. y Nuevo, M. (2021). Investigación acerca de la interagencialidad en un centro de jóvenes en conflicto con la ley. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro

- de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y. S. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. En: Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (eds.): *Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications, California. Traducción de Mario E. Perrone.
- Guilar, M. 2009. Las ideas de Bruner: de la revolución cognitiva a la revolución cultural. *Revista Educere*. Año 13. nº 44, pp. 235-241. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/28865/1/ideas3.pdf>
- Jääskelä, P., Poikkeus, A.-M., Vasalampi, K., Vallea-la, U.-M., & RaskuPuttonen, 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>
- Jääskelä, P.; Poikkeus, A. M.; Häkkinen, P.; Vasalampi, K.; Rasku-Puttonen, H., y Tolvanen, A. (2020). Students' agency profiles in relation to students perceived teaching practices in university courses. *International Journal of Educational Research*, 103, Art. 101604. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101604>
- Ketelaar, E.; Beijaard, D.; Boshuizen, E. y Den, P. J. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 273- 282. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.004>
- Lacal, P. L. P. (2009). Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje. Málaga.
- 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>
- Linne, J. (2021). Escolarización secundaria y tecnologías digitales en tiempos de pandemia: Array. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación*, 1(32), 128–141.
- Lipponen, L., y 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>
- López, L., (2012). La importancia de la interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento desde la filosofía de la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (13), 367-377.
- Mayor, D. (2020). Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica para impulsar procesos de educación expandida. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(1), 47-74. doi:10.4471/remie.2020.4562
- Molina Fernández, E.; Villena Higuera J. L.; Sánchez Fernández, S. y Robles Vílchez, M. C. (2018). Expandir los saberes de la infancia: El aula como espacio de participación multisensorial. En Martínez Rodríguez, E. y Fernández Rodríguez, J.B. (Comps.). *Educación expandida en contextos múltiples*. Morata.

- Montenegro, A. (2017). Understanding the concept of agentic engagement for learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 117–138. <https://doi.org/10.14483/calj.v19n1.10472>
- Paoloni, P.V., M.C. Rinaudo y A. González Fernández (Comps.). (2014) *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS). Tenerife, Islas Canarias. Disponible en <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>
- Páramo Morales, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (39), 1-7. Retrieved March 23, 2020, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-62762015000200001&lng=en&tng=es
- Philpott, C. y Oates, C. (2017) Teacher agency and professional learning communities; what can Learning Rounds in Scotland teach us?, *Professional Development in Education*, 43:3, 318-333, DOI: 10.1080/19415257.2016.1180316
- Priestley, M. y Drew, V. (2019). Professional Enquiry: an ecological approach to developing teacher agency. In Godfrey, D. y Brown, C. (Eds.), *An ecosystem for research-engaged schools. Reforming education through research*. Routledge, pp. 154-170.
- 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., y 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. Y. y Squillari, R. B. (2021) Clase invertida, formación docente y agencia transformadora: un estudio preliminar en pandemia con estudiantes argentinos; Universidad de Málaga; *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*; 25; 7-2021; 67-85
- Rigo, D. Y.; Beatriz Squillari, R.; Caraballo, M. R. y Rovere, R. (2021). Revisión teórica del concepto agencia. Implicancias educativas para comprender el 77 compromiso académico. *Ciencia y Educación*, 5(2), 81-92. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp81-92>
- Rodríguez Torres, Á. F.; Medina Nicolalde, M. A.; Tapia Medina, D. A. y Rodríguez Alvear, J. C. (2022). Formación docente en el proceso de cambio e innovación en la educación. *Revista Venezolana De Gerencia*, 27(Especial 8), 1420-1434. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.43>
- Simpson, A.; Sang, G., Wood, J. Wang, Y. 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>

- Tejada Zabaleta, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 117–123.
- Toom, A.; Pietarinen, J.; Soini, T. y Pyhältö, K. (2017) How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community?, *Teaching and Teacher Education*, Volume 63, Pages 126-136, ISSN 0742-051X, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.013>.
- Uribe Zapata, A. (2015). Liberando el código: del monopolio cognitivo a la educación expandida. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 180-190. DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i2.54>
- Uribe, A. (2017). Protoideas educativas de la educación expandida. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 292-310. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/856/13>
- Uribe Zapata, A. (2018). Concepto y prácticas de educación expandida: una revisión de la literatura académica. *El Ágora USB*, 18(1), 277-292. doi:<http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3456>
- Uribe Zapata, A. (2018). Referencias pedagógicas de la educación expandida. *Ciencias Sociales Y Educación*, 7(13), 111-127. <https://doi.org/10.22395/csye.v7n13a5>
- Uribe Zapata, A. (2019). Educación expandida en clave formal y no formal: una revisión de la literatura académica. *Revista Boletín Redipe*. 8. 128-144. DOI: 10.36260/rbr.v8i9.817.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). Estrategias de investigación cualitativa. Editorial Gedisa.
- Yamazumi, K. (2009). "Expansive Agency in Multi-Activity Collaboration". En Sannino, A., Daniels, H. y Gutiérrez, K. (ed.) *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge University Press
- Zamudio Tobar G. (2019) *Revista Estrategias didácticas, inclusión y educación expandida*. bol.redipe [Internet]. 1 de septiembre de 2019 ;8(9):18-22. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/811>