

Expandir la clase y transformar el compromiso agente de futuros formadores

Expand the class and transform the agentic engagement of future trainers

Daiana Y. Rigo^{1,*}, Lucía Llanes^{2,#}, Romina Rovere^{2,&,c}

Resumen

El estudio que se presenta tiene como objetivo promover y comprender el compromiso agente de estudiantes, futuros formadores, en educación inicial a través de una experiencia educativa expandida con la finalidad de repensar proactivamente su rol profesional. Participaron 41 estudiantes del Profesorado y la Licenciatura en Educación Inicial, que estaban cursando el tercer año de la carrera en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Bajo un diseño cualitativo interpretativo, se diseñó una experiencia educativa expansiva para que los estudiantes pudieran repensar proactivamente desde sus agencias su rol profesional, a partir de una actividad que proponía ir al territorio, específicamente, caminar la ciudad, en busca de arte para enseñar. Se recolectaron datos en tres momentos, durante casi finalizada la investigación y ya concluida. Los resultados muestran que los estudiantes desarrollan acciones y emociones proactivas que motivan repensar el rol docente, así como nuevas perspectivas docentes en transformación a partir del reconocimiento y construcción educativa de nuevos territorios y miradas del ser docente. Lo hallado muestra la importancia de repensar la formación docente inicial en pos de promover instancias formativas orientadas a propiciar el compromiso agente, la participación activa y la iniciativa a innovar la práctica profesional.

Palabras clave: agente, experiencias educativas, nivel superior de educación, recursos digitales.

Abstract

The study presented aims to promote and understand the agent commitment of students, future educators, in initial education through an expanded educational experience in order to proactively rethink their professional role. Participated 41 students from the Faculty and the Bachelor of Initial Education, who were studying the third year of the career at the National University of Río Cuarto, Argentina. Under an interpretive qualitative design, an expansive educational experience was designed so that students could proactively rethink their professional role from their agencies, based on an activity that proposed going to the territory, specifically, walking the city, in search of art to teach. Data were collected in three moments, during the investigation almost finished and already concluded. The results show that students develop proactive actions and emotions that motivate rethinking the teaching role, as well as new teaching perspectives in transformation from the recognition and educational construction of new territories and perspectives of being a teacher. What was found shows the importance of rethinking initial teacher training in order to promote training instances aimed at fostering agent commitment, active participation and the initiative to innovate professional practice.

Keywords: agent, educational experiences, higher level of education, digital resources.

¹Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas, Argentina; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina; Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

²Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

E-mail: *daianarigo@hotmail.com, dyrigo@hum.unrc.edu.ar, #lu.llanes.09@gmail.com, &rominarovere@hum.unrc.edu.ar

Orcid ID: ^a<https://orcid.org/0000-0003-0312-6429>, ^b<https://orcid.org/0000-0003-1530-056X>, ^c<https://orcid.org/0000-0002-5843-6670>

Recibido: 20 de abril de 2022

Aceptado para publicación: 25 de julio de 2022

Citar este artículo: Rigo, D.Y., Llanes, L. y Rovere, R. (2022). Expandir la clase y transformar el compromiso agente de futuros formadores. *Investigación Valdizana*, 16(3), 121-130. <https://doi.org/10.33554/riv.16.3.1483>

Introducción

La educación durante y postpandemia presenta nuevas y viejas preguntas a la formación docente. Particularmente, la que interesa en este escrito refiere a la dimensión territorial, su presencia o ausencia durante el contexto de aislamiento por COVID-19 y su posterior consideración en contextos de bimodalidad y de plena presencialidad. Es una dimensión que Charovsky (2013) describe como poco estudiada y casi ausente en los primeros meses de aislamiento. Esta es una pieza clave en las trayectorias de formación docente, tanto a nivel físico (en tanto ubicación geográfica de los centros educativos) como simbólico (por las maneras de acceder, estar y evadir los entornos) (Cannellotto, 2020).

Dussel et al. (2020) reflexionan sobre los planteos de disolución de las formas presenciales, presentes en los primeros meses de pandemia por COVID-19, a partir de reemplazos o sustituciones que, en términos de distribución territorial, no fueron posibles de gestionar, tal cual se puso en evidencia durante la crisis sanitaria. Este panorama lleva a reconsiderar la necesidad de que las instituciones educativas incluyan recursos digitales y tecnológicos novedosos, como ventanas al mundo, en diálogo con la realidad, para la transmisión y la recreación de la cultura y el saber. Es decir, empezar a pensar en una educación que desde la virtualidad incorpore al territorio y que desde el territorio se contemple lo digital (Jiménez, 2019).

El desafío de expandir los contextos educativos lleva una larga tradición en Psicología Educativa. Puntualmente, Vähäsantanen (2015) postula que son varios los países que piensan la formación profesional con sede exclusiva en las escuelas, lo que significa que las competencias profesionales se han enseñado principalmente a los estudiantes dentro de instituciones formales, sin involucrar tareas por fuera de ellas.

Junto al desafío de expandir la educación de los futuros docentes, la educación en emergencia puso en primer plano la necesidad de una formación docente que ayude a afrontar desafíos inéditos y tomar decisiones sobre la enseñanza de posibles nuevos modos de educar (Hernández y Hernández, 2011). Por eso, es crucial comprender cómo los educadores (y futuros docentes) se convierten en agentes que actúan creativamente, negocian e integran recursos pedagógicos y digitales en una práctica docente significativa (Damşa et al., 2021), bajo restricciones severas y limitantes, pero también frente a nuevas aperturas, con posibilidades de volver al territorio, bajo sistemas educativos híbridos, presenciales y virtuales.

En este marco el estudio que se presenta tiene como objetivo promover y comprender el compromiso agente de estudiantes, futuros formadores, en educación inicial a través de una experiencia educativa expandida con la finalidad de repensar proactivamente su rol profesional. Asimismo, se encuadra en la Teoría de la actividad cultural-histórica y la Teoría del aprendizaje expansivo para introducir nuevas actividades educativas

como intervenciones colaborativas en instituciones educativas y comunidades donde los estudiantes generen un aprendizaje expansivo para que puedan transformar colectivamente sus actividades y expandir sus agencias (Yamazumi, 2021).

Agencia y aprendizaje expansivo

El compromiso agente y la agencia se han convertido en una temática ampliamente investigada a nivel internacional en el campo de la enseñanza y la formación docente. No obstante, a pesar de la intensa investigación sobre la agencia en contextos educativos, su comprensión aún requiere de nuevos estudios en la formación docente, en general y, en particular, en Argentina (Martínez, 2015). Hasta la fecha, solo unos pocos estudios han abordado la agencia en futuros docentes, indicado que la agencia juega un papel fundamental en la construcción de contextos académicos cambiantes y en el desarrollo de prácticas académicas (Roberts y Graham, 2008; Ukkonen-Mikkola y Varpanen, 2020; Vähäsantanen, 2015).

El concepto de agencia personal, se enmarca en la Teoría Cognitivo Social que desarrolló Bandura con la intención de superar al modelo conductista y presentar una nueva alternativa. Dentro del paradigma del constructivismo social, el cual nuclea a las teorías de Vigotsky, Piaget y Bruner, los sujetos se comprenden como activos que aprenden y erigen el mundo:

a través de sus propias acciones de pensamiento y que las estructuras cognitivas y estrategias de procesamiento en cada una de las etapas del desarrollo, los conducen a seleccionar aquello que les es significativo y a transformarlo de acuerdo con sus estructuras cognitivas. Esta actividad de interrelación con el ambiente, hace que los sujetos sean los constructores y conductores de su propio desarrollo. (Vielma y Salas, 2000, p. 8)

Centrándonos en la Teoría Cognitivo Social de Bandura se afirma que el comportamiento depende tanto del contexto como de los rasgos personales (Pascual, 2009), desarrollando así un modelo de causación triádica recíproca, compuesto por tres elementos que interactúan entre sí: la conducta, los rasgos personales y los contextuales (Tejada, 2005). Es decir, que las acciones que desarrollan los sujetos se complejizan al contemplar los aspectos anteriormente mencionados.

Bandura (2006) desde un enfoque socio-cultural, propone que las personas no solo reaccionan y repiten prácticas determinadas. Por el contrario, define a la agencia como una capacidad que posee el ser humano para trascender los dictados de su ambiente cercano y para dar forma a las situaciones y la trayectoria de su vida.

La agencia está compuesta por cuatro propiedades. La intencionalidad, la cual consiste en la ejecución de planes de acción para lograr las metas propuestas. La previsión, que involucra la prolongación temporal de la agencia, en tanto implica fijar la metas y poder anticipar posibles resultados para sostener los esfuerzos. La autorreactividad, que hace referencia a la

autorregulación de las acciones; es decir, supone el monitoreo de los propios comportamientos, los procesos cognitivos y las condiciones del contexto bajo las cuales los comportamientos tienen lugar. Y, la autorreflexión, o la autoexaminación del propio accionar, que involucra revisarla y, si es necesario, hacer arreglos. Por último, otra propiedad que agrega Tejada (2005) es la motivación, que consiste en la deliberación posibles acciones, propósitos y esfuerzos requeridos para lograr las metas formuladas.

Se considera a la agenciación humana como la capacidad de ejercer el control sobre nuestro propio accionar y sobre los sucesos que nos conciernen (Bandura, 1989, 2001). Por su parte, Emirbayer y Mische (1998) definen la agencia como “el compromiso construido temporalmente por actores de diferentes entornos estructurales, (...) 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. 907).

En consonancia, Biesta y Tedder (2006) y Scanlon y Connolly (2021) conceptualizan a la agencia destacando que los actores siempre actúan, a través del contexto y no solamente en su medioambiente, de modo que el logro de la agencia siempre resulta de los intercambios recíprocos entre sujetos, recursos y rasgos situacionales que convergen bajo ocasiones particulares y únicas.

Emirbayer y Mische (1998) afirman que la agencia humana está constituida por tres dimensiones o elementos que refieren a diferentes orientaciones temporales. La primera de estas dimensiones, el elemento iterativo, se refiere a la reactivación selectiva de modelos de pensamiento y acción del pasado, incorporados como rutinas en las prácticas actuales. La segunda dimensión de la agencia, el elemento proyectivo, abarca la creación de posibles trayectorias de acción a futuro. Y, finalmente, el elemento práctico-evaluativo, que implica la habilidad de los sujetos para tomar decisiones entre trayectorias de acción alternativas en respuesta a situaciones no esperadas, enigmáticas y ambiguas que se encuentran en evolución.

Por su parte, Manyukhina y Wyse (2019) y Scanlon y Connolly (2021) conceptualizan la agencia del alumno en dos dimensiones: por un lado, el sentido de agencia de los estudiantes; es decir, la creencia acerca de su capacidad para marcar una diferencia en su aprendizaje dentro de determinados entornos; y, por otra parte, el comportamiento agente de los estudiantes o el punto en el que realmente ejercen su agencia al desempeñar un papel activo en su proceso de aprendizaje.

En el marco de tales aportes sobre agencia, el compromiso agente se observa cuando los estudiantes encuentran proactivamente formas de enriquecer –desafiar la actividad–, modificar –trabajar con un compañero– y personalizar su instrucción –expresando preferencias– al proporcionar a los educadores

oportunidades para determinar qué tan empática es o puede ser su instrucción (Bandura, 2006; Montenegro, 2019; Reeve, 2012). En otras palabras, el compromiso agente se refiere al acto de ejercer la agencia a través de comportamientos proactivos que pueden alterar o enriquecen el flujo de la enseñanza (Reeve, 2013).

Con un cuerpo teórico extenso, la agencia y el compromiso agente cobran cada vez mayor relevancia en el campo de formación docente inicial (Lipponen y Kumpulainen, 2011; Insulander et al., 2019; Tao y Gao, 2017; Ukkonen-Mikkola y Varpanen, 2020). Sorens Engestr[omen (2014) menciona que las revisiones sistemáticas en carreras afines a la formación inicial sugieren falta de claridad sobre las prácticas que son más efectivas para apoyar el aprendizaje de los estudiantes de magisterio escolar. Asimismo, Lipponen y Kumpulainen (2011) y Medina-Pérez y González-Campos (2021) postulan que la mayoría de los planes de estudios se inclinan por una enseñanza centrada en clases expositivas desconectadas de experiencias reales y situadas.

En ese escenario de formación, Rigo et al. (2021) y Aguirre-Canales et al. (2021) advierten que los múltiples sistemas disponibles para aprender ponen en tensión y jaque los actuales entornos de enseñanza y los procesos activos proactivos de mediación de los estudiantes. Estas problemáticas desafían a los contextos educativos a pensar en nuevas maneras de innovar y expandir los espacios de construcción de saberes y de intercambios antes no incluidos.

En respuesta a esta problemática, las investigaciones en el campo educativo ofrecen algunos lineamientos para potenciar la agencia de los estudiantes a partir de diferentes propuestas educativas. Las formulaciones de la teoría Histórico-Cultural de la Actividad por Engeström (2009) aportan la noción de aprendizaje expansivo, a partir de la cual se postula la tesis de que los seres humanos somos capaces de transformar o modificar las prácticas. Se considera que el aprendizaje está mediado por la colaboración social, que genera entornos de aprendizaje, integrados por los sujetos, la sociedad y los artefactos de conocimiento en un determinado escenario histórico-cultural (Valverde-Berrocoso y Fernández-Sánchez, 2018). Y, Erausquin (2019) postula que el aprendizaje expansivo en educación puede construir un nuevo objeto expandido al enlazar distintos contextos de aprendizaje, expansión que implica romper el encapsulamiento del aprendizaje escolar y generar una metamorfosis cualitativa del sistema de actividad. Se asume que, gracias a las tecnologías digitales, el aprendizaje tiene lugar en cualquier momento y lugar, lo que exige una nueva conceptualización sobre la construcción del conocimiento (Valverde-Berrocoso y Fernández-Sánchez, 2018)

El aprendizaje expandido o las experiencias educativas expandidas para potenciar la agencia, suponen, además, generar rupturas en el marco de una acción determinada y tomar la iniciativa para transformarla. Uribe (2018) afirma que dicho concepto se sustenta de múltiples fuentes que no están solo

circunscritas al campo educativo y pedagógico, sino que incluyen las provenientes del arte, la arquitectura y el diseño. Y, al mismo tiempo, contempla a las iniciativas ciudadanas, sociales y culturales de la esfera digital.

En otras palabras, la educación expandida desordena, compara y tensiona el sistema educativo formal e institucionanizado. La principal premisa de esta idea es que la educación –particularmente, el aprendizaje y la formación– sucede y puede suceder no solo en cualquier momento y lugar, suponiendo tres desplazamientos: la indeterminación de los límites institucionales y disciplinares, el rápido acceso a la información y a los recursos culturales y, por último, el trabajo en red (Díaz y Freire, 2012; Díez y Mallo, 2018).

Uribe (2019) agrega que la dimensión práctica del concepto de educación expandida se caracteriza por poseer tres facetas. La formal, que se refiere a “iniciativas provenientes del ámbito universitario bien sea de la mano de profesores que desean explorar otros formatos y acercarse a proyectos por fuera del aula de clase” (p. 129). La no formal, vinculada a espacios no escolarizados, como bibliotecas o, centros culturales. Y, la faceta híbrida, que implica las actividades desarrolladas por grupos de personas que se presentan como alternativas a los contextos formales de educación promoviendo aprendizajes comunales.

Metodología

La investigación tuvo como objetivo promover y comprender el compromiso agente de estudiantes, futuros formadores, en educación inicial a través de una experiencia educativa expandida con la finalidad de repensar proactivamente su rol profesional, desde una metodología cualitativa e interpretativa y bajo el diseño de investigaciones formativas. Es interpretativa porque el estudio se interesa por comprender la relación entre las perspectivas de significado de los actores y las circunstancias ecológicas de acción en las que estos se encuentran (Erickson, 1989) para la promoción del compromiso agente y, formativa, en tanto busca diseñar una experiencia educativa para mejorar la formación de los estudiantes y, a la vez, como medio de reflexión y aprendizaje (Restrepo, 2017).

Muestra

Participaron del estudio 41 estudiantes del profesorado y la licenciatura en Educación Inicial, que estaban cursando el tercer año de la carrera en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Específicamente, asistían a la asignatura Plástica y su Didáctica. El grupo se caracterizó por ser en su totalidad de género femenino, y con una edad promedio de los 22,85 años (SD=4,06). Todos manifestaron el consentimiento de participar voluntariamente del proceso de investigación, y se resguardó la identidad en la divulgación de los resultados.

Procedimiento

El estudio se desarrolló durante el segundo

cuatrimestre del año académico 2021, donde la situación epidemiológica y los protocolos educativos empezaron a generar propuestas híbridas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel educativo superior de Argentina. Particularmente, en la Universidad Nacional de Río Cuarto –UNRC–, donde la investigación tuvo lugar, la Resolución Rectoral N. ° 411/21 autorizaba llevar a cabo encuentros presenciales o prácticas situadas en comunidad, a la par de las clases virtuales. En tal sentido se trató de una actividad híbrida en tanto la materia se cursaba virtual, pero la experiencia fue presencial en el territorio.

La experiencia educativa invitó a los estudiantes a repensar proactivamente desde sus agencias su rol profesional, a partir de una actividad que proponía ir al territorio, específicamente, caminar la ciudad en busca de arte para enseñar. La tarea tenía como objetivos, reconocer a la ciudad como un potencial recurso educativo ligado a las artes y al futuro desempeño profesional e integrar contenidos conceptuales sobre ciudad y enseñanza del arte.

Se trabajó en grupos de no más de 6 integrantes, 11 en total, en diversas etapas. Una primera presentación de la actividad en una clase virtual se trabajó el texto de Trilla (1997). En segundo lugar, una etapa de reflexión inicial, los estudiantes pensaron el vínculo entre la ciudad y los procesos de enseñanza y de aprendizaje del arte en sus tres dimensiones: aprender en la ciudad, aprender de la ciudad y aprender la ciudad, enfatizando el vínculo con la enseñanza de las artes. En tercer lugar, una etapa de exploración, al recorrer la UNRC en busca de arte. Seguida de una cuarta, de exploración del territorio cercano de la ciudad donde vivían; es decir, los estudiantes se volvieron exploradores, para documentar y observar el mundo que los rodea como si no lo hubieran hecho nunca (Smith, 2019). Luego pudieron planificar una actividad vinculada a la educación en artes visuales en una sala de nivel inicial.

En dicha planificación debían explicitar destinatarios, contextos y obras de artes seleccionadas, contenido a enseñar en el marco de los lineamientos curriculares previstos desde el Ministerio de la Provincia de Córdoba, Argentina. Fundamentaron teóricamente la propuesta y, finalmente, socializaron en una clase virtual lo realizado mediante la creación de un video corto no superior a los 5 minutos.

Al inicio de la experiencia educativa, los estudiantes tuvieron acceso a los criterios de evaluación en torno a: (1) claridad y coherencia de la planificación, (2) claridad y coherencia de la fundamentación, (3) participación del grupo en diversas instancias y modalidades, (4) citas según normas APA, y (5) formato y extensión.

Asimismo, a lo largo de toda la experiencia educativa se sostuvieron diversas prácticas de apoyo a la autonomía y la agencia de los estudiantes a fin de promoverlas, tales como la presencia de opciones, la consideración de los intereses individuales, la creación de oportunidades para sugerir y, a la vez, escuchar

consultas, la recepción de aspectos a revisar de la propuesta y su consideración y, la generación de espacios de retroalimentación formativa y alentadora (Patall et al., 2019).

Instrumentos

La recolección de datos se realizó en tres momentos de la experiencia educativa. En primer lugar, durante el desarrollo se le solicitaron en dos oportunidades caracterizar, por un lado, en tres palabras los primeros pasos de la experiencia “caminar por la ciudad” y, por otro lado, en la etapa de planificación, mencionar tres palabras que asocian con el futuro rol docente y el concepto cambio educativo. Se utilizó para tal finalidad Mentimeter, una aplicación para desarrollar presentaciones interactivas donde los sujetos participan en directo, en específico, en este estudio, generando una nube de palabras.

En segundo lugar, ya casi finalizada la experiencia educativa, los estudiantes completaron un cuestionario ad hoc mediante *Google Forms*, que consultó diversos aspectos, a saber: aspectos a rescatar y cambiar a futuro en torno a lo realizado; emociones que predominaron a lo largo del proceso; la percepción del futuro rol como docente; y las interacciones en torno a las construcciones del hacer docente, el cambio educativo y la posibilidad de innovar la práctica docente.

Finalmente, terminada la experiencia educativa, 5 estudiantes accedieron a escribir breves narraciones mediante mensajes de WhatsApp, con la finalidad de ampliar datos sobre aspectos que más y que menos gustaron de la propuesta educativa, caracterizar las interacciones con docentes y compañeros/as durante el proceso, transcribir algunas reflexiones sobre la propia formación docente y el rol proactivo que asumen en dicha formación.

Análisis de datos

Se basó en la teoría fundamentada (*grounded theory*), lo cual significa que las categorías van emergiendo fundamentadas en los datos. Implica un proceso no lineal, donde los datos son codificados, resumiendo y eliminando datos irrelevantes. Dicha codificación, ocurre en dos niveles: primero, se codifican las unidades en categorías y luego, se comparan las categorías para agruparlas en tópicos y encontrar posibles relaciones (Hernández et al., 2010).

Resultados y discusión

A continuación, se detalla el análisis alcanzado, el cual converge en una única categoría desglosada en dos subcategorías, sintetizadas en la tabla 1.

Tabla 1
Síntesis de categorías emergentes

Categoría General	
Acciones y emociones proactivas que motivan re pensar el rol docente	
Subcategorías	Descriptorios principales
Emociones y nuevas perspectivas en transformación	Novedad- emociones positivas y activadoras- potencial transformador- participación activa y recíproca.
Construcciones de nuevos territorios y miradas del ser docente.	Construcción discursiva – aprendizaje expansivo – innovación educativa – compromiso agente – apoyo social.

1. Acciones y emociones proactivas que motivan repensar el rol docente

Bajo esta categoría se presentan los sentires y decires de los estudiantes que participaron de la experiencia educativa en vista a promover el compromiso agente en la tarea de pensar el rol profesional que se articula en dos subcategorías unidas por un hilo conductor, la transformación del rol docente. En la primera se interpretan las palabras mencionadas durante la tarea en dos momentos y, en la segunda, se amplía la comprensión al considerar las voces de los estudiantes en un marco narrativo mucho más amplio –respuestas abiertas al cuestionario y narrativas– que respaldan las interpretaciones realizadas en primera instancia.

1.1. Emociones y nuevas perspectivas en transformación

El grupo de alumnos estudiado tiene la particularidad de haber cursado el primer año de carrera universitario bajo la modalidad presencial y los dos subsiguientes en virtualidad. Las emociones positivas y las nuevas perspectivas observadas en el hacer docente surgen tras consultar sobre la experiencia de volver a tener vínculo con el territorio. Es un recurso educativo que lo perciben como novedoso y con potencial innovador para repensar el rol docente (ver figuras 1 y 2). Se mencionan palabras como “sorpresa, curiosidad, alegría, asombro, extrañeza”, que dan cuenta de estudiantes que reflexionan sobre cómo las prácticas educativas se entrelazan con sus experiencias emocionales positivas con pensamientos que se inclinan a transformar los escenarios formativos, tales como “abrirse, replantear, reinvertirse, desnaturalizar”.

Figura 1
Sentires de redescubrir el territorio



Son esas expresiones que permiten comprender que los estudiantes se sienten deseosos de participar de manera proactiva en actividades e intercambios interactivos que tienen el potencial de influir y transformar las prácticas en el aula, haciéndolas más motivadoras y receptivas a sus necesidades (Mameli et al., 2021). Es decir, perciben que las actividades tienen potencial transformador para repensar sus prácticas de formación y se comprometen a realizar.

Figura 2
El futuro rol docente en modo transformación



Un hacer implica “redescubrir y resignificar” viejos recursos en un nuevo contexto. Son escenarios educativos cambiantes que la pandemia por COVID-19 ha dado lugar a reconsiderar prácticas estables y predecibles, “estructuras, habitual” como mencionan en la nube. Todo eso a partir de la “reflexión, la mirada crítica y el acompañamiento” entre compañeros y docentes.

En esa naturaleza transaccional y recíproca, Revee (2013) propone que el compromiso agente del estudiante se manifiesta cuando son interpelados a transformar sus prácticas y lo pueden llevar a cabo, haciendo de ese momento una experiencia emocional positiva y de disfrute, que tiende a replicarse a futuro. Al respecto, Pekrun (2006) menciona que el disfrute es una emoción activadora; es decir, que conduce a la acción, y se hace presente cuando los sujetos perciben que tienen control sobre la actividad. En concreto, el compromiso agente se promueve cuando los estudiantes experimentan disfrute al valorar una actividad como placentera y juzgan tener la posibilidad de gestionar su desarrollo y los resultados a través de sus propias acciones.

Asimismo, el “acompañamiento”, el trabajo junto a otros, fue clave para el disfrute de la actividad propuesta. Lazarus (1991) menciona que las emociones son generadas por las relaciones entre las personas y sus entornos que cambian con el tiempo y las circunstancias. Si bien el compromiso agente se trata de una acción de los estudiantes, el potencial transformador de la agencia se concretiza solo si los docentes y pares asumen y responden positivamente a tales acciones. Es decir, el estudiante puede querer cambiar la manera de mirar su futuro rol profesional, pero si el entorno no se muestra receptivo a ese cambio, su potencial y las acciones proactivas difícilmente puedan tener lugar. Revee y Shin

(2020) enfatizan, justamente, la naturaleza recíproca del compromiso agente.

1.2. Construcciones de nuevos territorios y miradas del ser docente

Las respuestas de los estudiantes permiten describir el compromiso agente asumido por ellos, el cual media la construcción discursiva de nuevas realidades educativas interpeladas constantemente por los cambios sociales y epidemiológicos que incitan a repensar y reconstruir la práctica profesional. En primer lugar, descubren a la ciudad como un territorio educativo posible en una participación junto a otros, dando lugar a nuevos saberes, un objeto compartido que se define en planificar una tarea dentro de un escenario educativo particular, primando la novedad. Son aspectos que fundamentan el aprendizaje expansivo y dialógico; es decir, la creación de nuevos artefactos, ya sean materiales o conceptuales, para la innovación deliberada del conocimiento (Paavola y Hakkrainen, 2005).

Los aspectos que podría rescatar de la experiencia es la idea de que además del enseñar y aprender dentro del aula, se debería también incluir salidas educativas fuera de ella, en plazas, museos, calles, edificios de la ciudad. Esto nos permite ver, mirar, observar, analizar, explorar aquellas obras de arte que los niños desconocen o que no tienen la oportunidad de aprenderlas, de la misma manera investigar aquellos artistas de la misma localidad, su vida y la historia de esa obra de los cuales pasan desapercibidos u olvidados. (CE1)

Me parece demasiado interesante y favorecedor el hecho de permiternos poder ver aquello cotidiano con otros ojos, y también no dejar que este acto sea solo propio, sino ver cómo llevarlo a cabo en la sala. No considero que debería tener cambios. (CE2)

Sumamente enriquecedora, no solo porque fue salirse de lo tradicional, sino también porque pudimos como poner en jaque y trabajar ciertas cuestiones, como actitudes que quizás en otras actividades no lo hemos hecho y teniendo en cuenta como temática y partiendo de que la ciudad puede ser un objeto de conocimiento. Creo que poco a poco pude irme empoderando a medida que me familiaricé con el material teórico y posteriormente con las investigaciones que realice sobre el contenido que yo quería trabajar con mis compañeras y sobre el material de interés para poder planificar [...] siento que me interesó mucho el hecho de poder innovar y resignificar mi propio proceso de aprendizaje para posteriormente contribuir y colaborar en el proceso de aprendizaje de otros a futuro. (A1)

En los procesos de aprendizaje dialógico, postulan Martínez y Fernández (2018), centrados en la creación de conocimiento, llama la atención los aspectos innovadores del aprendizaje, es decir, los procesos de creación y avance deliberados del saber. El rápido desarrollo de nuevas tecnologías, la complejidad de la

sociedad y la presión para crear –y aprender a crear– nuevos conocimientos y transformar prácticas en diversas áreas de la vida han tenido un impacto en lo que deberían enfocar las teorías sobre el aprendizaje a futuro. Por eso, expandir los contextos de aprendizaje es considerado por los estudiantes como la ocasión para resignificar los posibles entornos de aprendizaje y ser agentes propositivos.

Asimismo, ligado al descubrimiento de nuevos escenarios educativos, los estudiantes expresan algunos sentires que atraviesan el proceso de caminar la ciudad como objeto de enseñanza y de aprendizaje. Y, a la vez, describen la posibilidad de generar algunas rupturas con prácticas más tradicionales en pos de innovar la futura práctica docente. Algunos mencionan lo siguiente: innovar la futura práctica docente. Algunos mencionan:

“Al principio, incertidumbre, no sabía por dónde empezar. Hasta que fui ampliando un poco la mirada y me di cuenta de que había mucho que observar” (CE3).

Al principio me generó inseguridad porque creía que era algo demasiado grande, que no sabía si iba a poder cumplir, pero con las clases de consulta y los textos me di cuenta que era más sencillo ir, mirar, recorrer y lo más importante, preguntar sobre aquello que no conocemos. (CE4)

Muchas veces estamos acostumbrados, al menos yo, a que siempre hay una estructura muy marcada y cuesta mucho salir de ahí para poder innovar y entender que quizás hasta lo más insignificante es posible utilizarlo como objeto de conocimiento a la hora de planificar. (Audio 2)

“Considerando que hace dos años estamos planificando propuestas educativas en grupos hipotéticos es difícil pensar en el futuro y una realidad con la que no he tenido contacto” (CE5).

Me considero una futura docente comprometida con la profesión, intentaré no permanecer en actividades de rutina, donde están instituidos los pasos a seguir. Pretendo ser una docente curiosa, permitiéndome el asombro en el planteo de actividades innovadoras que fomenten en los niños el espíritu creativo, donde puedan plasmar eso que ellos son, piensan, sienten y necesitan. Pretendo abrir un abanico de posibilidades en cuanto al aprendizaje de variados contenidos, acercando a los niños temas que despierten su interés y permitirnos, los niños y yo, ir sorprendiéndonos juntos, con nuevos descubrimientos, que impliquen placer y compromiso, y nos conviertan en nuevos individuos a partir de las actividades transitadas. (CE6)

“En mi futuro rol me percibo como buscadora de distintas oportunidades para generar aprendizajes y enseñanzas, desde iniciativas creativas, motivadoras que sepan despertar el interés” (Ce7).

“Considero que esto lo voy descubriendo poco a poco,

está en constante construcción, pero en estos momentos me visualizo más segura a la hora de enfrentar desafíos”. (CE8)

Ketelaara et al. (2012) explican 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 que los individuos experimenten la agencia probablemente influirá en su respuesta a la innovación. Al respecto, las voces de los sujetos dejan comprender que el cambio promueve el compromiso agente, en tanto se animan a tomar decisiones, generar posturas propias, discutir y formular alternativas, siendo agentes comprometidos y activos del proceso de aprendizaje innovador en torno a nuevos escenarios educativos y el futuro rol como docente.

Con relación al compromiso agente, Engeström (1998) y Rajala y Sannino (2015) postulan que los estudiantes actúan como agentes cuando hacen preguntas, ofrecen sugerencias, expresan preferencias, comparten sus ideas y opiniones, así como cuando se involucran en iniciativas de oposición, como cuestionar contenidos o procedimientos educativos o expresar críticas. Más allá de la diversidad de sus manifestaciones, la agencia estudiantil se concibe como una fuerza generativa y constructiva para que los alumnos asuman un papel activo en sus procesos formativos.

Por último, las voces de los estudiantes dejan entrever la construcción conjunta de saberes y sentires que tiene lugar en las interacciones con otros.

Otro punto fundamental es el hacerlo en grupo, que yo creo que si hubiese sido individual no creo que hubiese formado tantos conocimientos nuevos o hubiese sido tan enriquecedor, porque con mis compañeras nos planteamos que cada una pueda formar en un principio su mirada respecto a la obra que elegimos para después poder llegar a un punto en conjunto, poder armar algo entre todas, poder debatirlo, creo que eso es reenriquecedor y rebueno. Nos llevamos muy bien como compañeras y eso hizo que el grupo pueda digamos realizar súper bien las actividades. (Audio 4)

Fue una participación activa, ya que entre todas las integrantes del grupo pudimos ir construyendo la planificación propuesta. A partir de las diferentes ideas y opiniones pudimos crearla, resignificando dos de las esculturas que se encuentran en un lugar muy recurrido por los ciudadanos, el Boulevard Roca. (CE9).

Surgieron varias preguntas, indecisiones, búsquedas de información, pudimos contactar a la artista de nuestra propuesta, siempre buscando la manera de mejorar y de que el trabajo sea lo más completo posible, para eso mantuvimos un diálogo permanente dentro del grupo para aclarar dudas, propuestas, ideas y ponernos de acuerdo todo lo que ello conlleva. Incluso, fue una participación expectante a lo que pudiera surgir con este tipo de

propuesta, que nos modifica, que nos impulsa a nuevos objetivos y miradas de ser docente. (CE10) De a poco fue calmando eso a medida que nos fuimos orientando y definiendo nuestros objetivos. Al comienzo me sentí desorientada, luego pude transformar esos sentires. Sentir que en grupo podemos, que contamos con la formación y las herramientas para significar un nuevo territorio de enseñanza y de aprendizaje. (CE11)

Al respecto, Manyukhina y Wyse (2019) describen que la agencia de los estudiantes se contextualiza a nivel interpersonal. Es decir, la agencia del alumno se sitúa en relación con una variedad de socios interaccionales, como profesores, compañeros de clase y padres, donde cada uno tiene el potencial de impactar profundamente el desarrollo y las manifestaciones del compromiso agente de los estudiantes. Ofreciendo apoyos para tomar decisiones, generar discusiones, nuevos saberes y próximos desafíos, tal como lo exponen los estudiantes en las voces citadas.

Por último, Mercer (2011) muestra que los sentidos de la agencia personal se transforman mediante los apoyos sociales externos, temporalmente, los individuos cambian las creencias sobre sus propias capacidades de agente y, en consecuencia, sus expectativas y objetivos.

Consideraciones finales

En este artículo hemos profundizado sobre cómo promover y comprender el compromiso agente de estudiantes, futuros formadores, en educación inicial a través de una experiencia educativa expandida con la finalidad de repensar proactivamente su rol profesional. Se partió del reconocimiento y la necesidad de incorporar la dimensión territorial en la formación superior relegada durante el contexto de aislamiento por COVID-19. Es incorporada a partir de una actividad que propuso ir al territorio, específicamente, caminar ciudades, en busca de arte para enseñar.

Entre los resultados encontrados se concluye sobre la importancia de generar experiencias educativas expandidas para promover el compromiso agente de los futuros educadores. Los estudiantes expresan que cuando son interpelados por propuestas novedosas y con potencial innovador disfrutaron de los espacios formativos, los repiensen, resignifican sus posibilidades de cambios, sus creencias y se involucran activamente en la transformación de los espacios formativos delimitados por nuevos territorios educativos. Mercer (2011) afirma que la agencia del alumno existe como un potencial latente para involucrarse en un comportamiento autodirigido, pero cómo y cuándo se usa depende del sentido de agencia del alumno que involucra sus sistemas de creencias, así como las posibilidades reales y percibidas, en entornos específicos. Un escenario educativo que los estudiantes percibieron como ávido de cambios, en tanto la actividad propuesta contempló los postulados de la teoría de la actividad cultural-histórica y la teoría del aprendizaje expansivo para formular una actividad expansiva para que los estudiantes transformen colectivamente sus

actividades y expandir sus agencias (Yamazumi, 2021).

Asimismo, la construcción de nuevas realidades y territorios de formación y educación, en interrelación con otros, docentes y pares, aparece como clave para ajustar rutinas y prácticas preconcebidas, confirmando la naturaleza recíproca del compromiso agente para resignificar modos de hacer y actuar como agentes propositivos y comprometidos de cambio. Al respecto, Gao (2010) concluyó en sus estudios que los alumnos ejercen su agencia cuando eligen diversos modos de hacer dentro de determinados contextos. No es solo el contexto o la agencia lo que es responsable de generar elecciones y resignificar prácticas, sino la interacción equilibrada de ambos. Estos resultados reconocen y reafirman la naturaleza dinámica, situada y multidimensional del compromiso agente.

Las categorías que emergieron de los datos recolectados dan cuenta de una agencia que lejos de ser estática puede pensarse como un potencial, como un sistema dinámico complejo que plantea un desafío para las teorías educativas. Es decir, cómo los educadores pueden usar tales conocimientos en términos prácticos para ayudar a sus estudiantes a convertirse en aprendices proactivos. Los hallazgos validan los beneficios de desarrollar ciertas condiciones que facilitan ese tipo de aprendizaje, como un clima emocional positivo, oportunidades para la autodirección, apoyo para desarrollar decisiones y realizar elecciones y, expandir los contextos de aprendizaje (Patall et al., 2019; Rigo et al., 2021). No obstante, Mercer (2011) advierte sobre la complejidad y la individualidad inherente de cada alumno en cualquier entorno particular de aprendizaje, aspecto que debe indagarse en futuros estudios.

En base a lo encontrado, se reconoce la importancia de incorporar la dimensión del territorio en la formación docente inicial, relegada durante dos años de pandemia y educación remota de emergencia (2020-2021), marcando una futura agenda educativa, coherente con lo planteado por la Unesco (2022) para la educación del siglo XXI, de aquí al 2030. Específicamente, cuando refiere a la diversificación de las vías de aprendizaje como esencial para construir sociedades del conocimiento dinámicas e inclusivas y el desarrollo de capacidades para actuar de manera efectiva y responsable en contextos locales, nacionales y globales, apuntando a la formación docente para la concreción de tales objetivos y la educación expandida.

Por último, en próximas investigaciones se considera importante recolectar mayor número de narraciones y administrar un instrumento estandarizado para medir en qué proporción los cambios en el compromiso agente se visualiza en los grupos estudiados tras participar de una experiencia educativa expandida como la propuesta.

Fuente de financiamiento

Programas y Proyectos de Investigación 2020 – 2023 “Experiencias educativas situadas. El clima áulico como variable contextual para promover el compromiso

académico”, Dirección: Dra. Daiana Y. Rigo. Res. 083/2020. SECyT - UNRC.

Contribución de los autores

Todos los autores participaron en la investigación.

Conflicto de Interés

Declaran no tener conflicto de interés.

Referencias bibliográficas

- Aguirre-Canales, V. I., Gamarra-Vásquez, J. A., Lira-Seguín, N. A., & Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en américa latina: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15(2), 101–111. <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.890>
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annu. Rev. Psychol.*, 52, 1-26
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: an International Review*, 52(2), 269-290.
- 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>
- Biesta, G., & Tedder, M. (2006). *How Is Agency Possible? Towards an Ecological Understanding of Agency-as-Achievement. Learning Lives: Learning, Identity, and Agency in the Life Course*. Working Paper Five, Exeter: Teaching and Learning Research Programme.
- Cannellotto, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En I., Dussel, P., Ferrante & D. Pulfer (EDits.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 213-228). UNIPE.
- Charovsky, M.M. (2013). *La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires*. [Tesis de Maestría. Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas]. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Damşa, C., Langford, M., Uehara, D. & Scherer, R. (2021). Teachers' agency and online education in times of crisis. *Computers in Human Behavior*, 121, 106793. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106793>
- Díaz, R., & Freire, J. (Eds.). (2012). *Educación Expandida*. Sevilla: ZEMOS98.
- Díez, E. J. & Mallo, B. (2018) Ecologías del aprendizaje invisible y ubicuo en el ámbito de la formación de formadores. En E. Martínez Rodríguez & J. B. Fernández Rodríguez (Comps.). *Ecologías del aprendizaje. Educación expandida en contextos múltiples* (pp. 3013-331). Morata.
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020): *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*. 103(4), 962-1023.
- Engeström, Y. (1998). Reorganizing the motivational sphere of classroom culture: An activity-theoretical analysis of planning in a teacher team F. Seeger, J. Voigt & U. Waschescio (Eds.). *The culture of the mathematics classroom: Analyses and changes* (pp. 76-103). Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2009). The future of activity theory: a rough draft. En Sannino, D. & Gutiérrez, K. (ed.). *Learning and Expanding with Activity Theory* (pp. 303-328). Cambridge University Press.
- Erausquin, C. (2019). Aprendizaje expansivo a través de la práctica en territorio y su elaboración reflexiva en la profesionalización de psicólogos. *Anuario Temas en Psicología, Dossier Digital Jornadas de Investigación*, 5, 107-114.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. I M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación* (pp. 203-247). Paidós MEC.
- Gao, X. (2010). *Strategic Language Learning: The Roles of Agency and Context*. Multilingual Matters.
- Hernández, L. & Hernández, C. (2011). Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 53-66. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192005>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100330>
- Jiménez, C. (2019). *La importancia del concepto de territorio desde la virtualidad, para los jóvenes de colegios públicos y privados en villavicencio- Meta, Colombia*. Universidad UMECIT, 2019.
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, E., & 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>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- 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>
- Mameli, C., Grazia, V. & Molinari, L. (2021). The emotional faces of student agency. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 77, 101352. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101352>
- Manyukhina, Y. & Wyse, D. (2019). Learner agency and the curriculum: a critical realist perspective. *The Curriculum Journal*, 30:3, 223-243. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1599973>
- Martínez, J. & Fernández, E. (2018). Introducción. Abriendo la investigación educativa a la pluralidad de contextos, agentes y conocimientos. En E. Martínez Rodríguez & J. B. Fernández Rodríguez (Comps.). *Educación expandida en contextos múltiples* (pp. 11-30). Morata.
- Martínez, M. C. (2015). *Pensar la formación de maestros*

- hoy: una propuesta desde la experiencia pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo.
- Medina-Pérez, J., & González-Campos, J. (2021). Construcción del perfil de egreso: propuesta para la formación inicial docente en Chile. *Investigación Valdizana*, 15(3), 195–202. <https://doi.org/10.33554/riv.15.3.811>
- Mercer, S. (2011). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39, 427–436. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.001>
- Montenegro, A. (2019). Why Are Students' Self-Initiated Contributions Important? A Study on Agentic Engagement. *International Journal of Sociology of Education*, 8(3), 291–315. <http://dx.doi.org/10.17583/riase.2019.4540>
- Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2005). The knowledge creation metaphor – An emergent epistemological approach to learning. *Science & Education*, 14(6), 535–557.
- Pascual Lacal, P. L. (2009). Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje. *Revista digital Innovación y experiencias*, 22. Disponible en <https://docplayer.es/15894492-Teorias-de-bandura-aplicadas-al-aprendizaje.html>
- Patall, E. A., Pituch, K. A., Steingut, R. R., Vasquez, A. C., Yates, N., & Kennedy, A. A. U. (2019). Agency and high school science students' motivation, engagement, and classroom support experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 62, 77–92. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.01.004>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Rajala, A., & Sannino, A. (2015). Students' deviations from a learning task: An activity-theoretical analysis. *International Journal of Educational Research*, 70, 31–46. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.11.003>
- Reeve, J. & 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>
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). MA: Springer US.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning 314 Montenegro – Agentic Engagement environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579–595.
- Restrepo, B. (2017). *Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido estricto*. Disponible en <https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2017/03/Investigaci%C3%B3n-Formativa-Colombia.pdf>
- Rigo, D., Squillari, R., Caraballo, M. & Rovere, R. (2021). Revisión teórica del concepto agencia. Implicancias educativas para comprender el compromiso académico. *Revista Ciencia y Educación*, 5(2), 101–112.
- Roberts, J. & Graham, S. (2008). Agency and conformity in school-based teacher training. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(6), 1401–1412. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.01.003>
- Sampieri, R. Fernández, C. & Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Scanlon, D. & Connolly, C. (2021) Teacher agency and learner agency in teaching and learning a new school subject, Leaving Certificate Computer Science, in Ireland: Considerations for teacher education. *Computers & Education*, 174, 104291. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104291>
- Smith, K. (2019). *Cómo ser un explorador del mundo*. Paidós.
- Sorensen, P. (2014) Collaboration, dialogue and expansive learning: The use of paired and multiple placements in the school practicum. *Teaching and Teacher Education*, 44, 128–137. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.010>
- 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>
- Tejada Zabaleta, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 117–123.
- 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>
- UNESCO (2022). *Medium-Term Strategy for 2022-2029 (41 C/4)*. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378083>
- Uribe Zapata, A. (2018). Concepto y prácticas de educación expandida: una revisión de la literatura académica. *El Ágora USB*, 18(1), 277–292. <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3456>
- Uribe Zapata, A. (2019). Educación expandida en clave formal y no formal: una revisión de la literatura académica. *Revista Boletín Redipe*, 8, 128–144. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i9.817>
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
- Valverde-Berrocoso, J. & Fernández-Sánchez, M. R. (2018). Comunidad DIY/Maker de aprendizaje trológico en un ecosistema digital. En E. Martínez Rodríguez & J. B. Fernández Rodríguez (Comps.). *Educación expandida en contextos múltiples* (pp. 71–88). Madrid: Morata.
- Vielma Vielma, E., & Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30–37. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630907>
- Yamazumi, K. (2021). *Activity Theory and Collaborative Intervention in Education. Expanding Learning in Japanese Schools and Communities*. Routledge.