

Los recursos digitales como herramientas para repensar la agencia docente en futuros formadores

Digital resources as tools to reconsider teacher agency in future educators

¹Daiana Yamila Rigo, ²Stefania Amayar, ³Guadalupe Guarido, ⁴Lucía Llanes

1 Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Universidad Nacional de Río Cuarto, Ruta Nac. 36 - Km. 601 • Código Postal X5804BYA • Río Cuarto, Córdoba, Argentina; daianarigo@hotmail.com

2 Universidad Nacional de Río Cuarto, Ruta Nac. 36 - Km. 601 • Código Postal X5804BYA • Río Cuarto, Córdoba, Argentina; stefaniasamaya@gmail.com

3 Universidad Nacional de Río Cuarto, Ruta Nac. 36 - Km. 601 • Código Postal X5804BYA • Río Cuarto, Córdoba, Argentina; guadagu@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-5756-7719>

4 Universidad Nacional de Río Cuarto, Ruta Nac. 36 - Km. 601 • Código Postal X5804BYA • Río Cuarto, Córdoba, Argentina; lu.llanes.09@gmail.com <https://orcid.org/0000-0003-1530-056X>

Recibido: 23/6/2023; **Aprobado:** 1/9/2023

Resumen

En este trabajo se buscó comprender las definiciones y re-definiciones que los futuros docentes construyen en torno a la agencia iterativa, proyectiva y practica-evaluativa mientras interactúan con un recurso digital-educativo en la planificación de un recorrido educativo enlazado a temas curriculares de sus futuras prácticas docentes. Para ello se llevó a cabo una experiencia educativa basada en la creación de contextos mediados por TIC mediante el uso de QR. El marco metodológico es un diseño

Abstract

This paper sought to understand the definitions and re-definitions that future teachers build around iterative, projective, and practice-evaluative agency while interacting with a digital educational resource in the planning of an educational journey linked to curricular topics in their future teaching practices. To achieve this, an educational experience was carried out based on the creation of ICT-mediated contexts using QR codes. The methodological framework employed was a qualitative-interpretive de-

cualitativo-interpretativo. La muestra se conforma por 17 estudiantes de profesorado en dos cátedras. Los datos recabados se analizaron contemplando el método de comparación constante para la generación de categorías emergentes. Los resultados permiten afirmar que los estudiantes activaron cada dimensión de agencia (iterativa, práctico-evaluativa y proyectiva), recuperando experiencias pasadas, nutriéndose de nuevas perspectivas y acciones educativas, identificando las posibilidades y las barreras personales (creencias y limitaciones materiales). A su vez, algunos formulan trayectos alternativos para encontrar soluciones o bien se mantienen bajo las rutinas ya establecidas. Son los cambios transcurridos en los últimos tres años (pos pandemia) los que marcan la nueva agenda educativa y las piezas del nuevo tablero de acciones formativas a concretar, que incluyan a las TIC y a docentes cada vez más agentes, que tengan la capacidad para enseñar dados los recursos y las limitaciones del ambiente de trabajo, y en el marco de sus creencias, valores y atributos personales.

Palabras claves: agencia, formación docente, creencias, limitaciones, TIC.

sign. The sample consisted of 17 teacher education students from two courses. The collected data were analyzed using the constant comparative method to generate emergent categories. The results affirm that the students activated each dimension of agency (iterative, practice-evaluative, and projective) by drawing upon past experiences, gaining new perspectives and educational actions, and identifying personal possibilities and barriers (beliefs and material limitations). Additionally, some students proposed alternative paths to find solutions, while others adhered to established routines. The changes that have occurred in the last three years (post-pandemic) shape the new educational agenda and the pieces of the new board of training actions to be implemented, which should include ICT and increasingly active teachers who possess the capacity to teach given the resources and limitations of the working environment, and within the framework of their beliefs, values, and personal attributes.

Keywords: agency, teacher education, beliefs, limitations, ICT.



Los recursos digitales como herramientas para repensar la agencia docente en futuros formadores by Daiana Yamila Rigo, Stefania Amaya, Guadalupe Guardio y Lucía Llanes is licensed under [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

INTRODUCCIÓN

La formación docente pos pandemia por COVID-19 puso en jaque algunas piezas de los planes de estudio actualizando en la agenda educativa la necesidad de reflexionar sobre los espacios y las experiencias que tienen lugar durante sus trayectos formativos que estabilizan o bien transforman la práctica profesional. Priestley et al (2015) explican que la posibilidad que tiene un repertorio de prácticas diversas en traducirse en acciones depende no tanto de ese bagaje y las de las capacidades individuales de los sujetos, sino también de las condiciones contextuales en las que participan los individuos.

Durante el retorno a la presencialidad en el nivel superior de educación, esas condiciones son esenciales e incluyen, entre otros aspectos, la posibilidad de incorporar a las TIC -Tecnologías de la Información y la Comunicación- para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y básicamente preguntarse qué hacen los formadores respecto a esa inclusión en sus modos de enseñar a los estudiantes que mañana tendrán el timón de la educación del futuro.

Maggio y Lion (2022) proponen que la formación docente en clave contemporánea, supone incluir diversas lupas que amplían los escenarios educativos, como pueden ser los virtuales. Al respecto, Libedinsky entrevistada por Sajoza Juric (2021) establece la prioridad de re pensar y proponer nuevas líneas de investigación

para averiguar cómo los docentes pueden, tanto desarrollar capacidades digitales de manera breve, continua y situada, como también, planificar un diseño didáctico en base a los nuevos servicios accesibles y a nuevas necesidades, entrelazando el mundo presencial y virtual. Las instituciones de nivel superior orientadas a la formación docente deberían dar un lugar predominante a las tecnologías digitales, un espacio que aún no está habitado en los planes de estudio.

Para Cenich (2022) lograr integrar las TIC a la formación docente inicial es un proceso complejo, que abarca diversas dimensiones, desde políticas institucionales y públicas hasta la formación de los docentes y el equipamiento disponible. Asimismo, Brito (2021), sostiene que hay una representación de un ser docente resistente al cambio, sostenida por diversas voces, sociales, políticas o académicas, que interfiere en la posibilidad real de llevar a cabo procesos de cambio en las prácticas educativas. Construcción social, que Bruner (1997) enmarca dentro de las teorías populares, entendiendo que las interacciones que los sujetos tienen con otros están profundamente teñidas por teorías intuitivas, casi nunca explicitadas, que delimitan el accionar educativo; por lo que, cualquier cambio o innovación en las prácticas educativos tendrá que lidiar, compartir, reemplazar o modificar esas teorías.

Asimismo, Melasalmi y Husu (2019) mencionan que los cambios, por lo general, están más centrados en los destina-

tarios, los estudiantes, y no tanto, en las propias acciones. Por eso la importancia de ofrecer marcos formativos tendientes a desarrollar la agencia, como una construcción que implica poder iniciar y llevar a cabo actividades por nuestra cuenta. Es decir, desde la formación inicial se deben generar condiciones para facilitar el sentido de agencia a través de la interacción activa entre los futuros docentes y los diversos contextos y entornos de aprendizaje y de enseñanza (Lipponen y Kumpulainen, 2011). Los entornos de aprendizaje que en la formación docente se crean y recrean constantemente a través de múltiples encuentros y prácticas pedagógicas pueden facilitar o inhibir la construcción de un fuerte sentido de agencia profesional de los futuros docentes (Melasalmi et al., 2019).

Encuentro y practicas pedagógicas que son esenciales, en tanto Bruner (1997) sostiene que las personas organizan los diversos momentos agentes en ficheros, registros del pasado (o memoria autobiográfica) que son muchas veces extrapolados el presente o al futuro. Desde un enfoque ecológico de la agencia, ésta es definida como un proceso situado en el tiempo, informado por el pasado, orientado hacia el futuro y actuado en el presente (Emirbayer y Mische, 1998) y, en términos de Priestley et al (2015) la agencia es el resultado de la interacción entre las dimensiones iterativa, práctico-evaluativa y proyectiva. En ese marco, el presente estudio se propone describir una experiencia educativa basada en la creación de contextos mediados

por TIC mediante el uso de QR -Quick Response-teniendo como objetivo comprender las definiciones y re-definiciones que los futuros docentes construyen en torno a la agencia iterativa, proyectiva y practica-evaluativa mientras interactúan con tal recurso digital-educativo en la planificación de un recorrido educativo enlazado a temas curriculares de sus futuras prácticas docentes.

DESARROLLO

La agencia como concepto original en los estudios desarrollados en el campo de la formación docente, desde una perspectiva ecológica, se lo comprende como un proceso en constante transformación en función de las interacciones de los sujetos con los contextos y los recursos que median sus comportamientos (Emirbayer et al., 1998). Desde esta perspectiva, la dimensión temporal toma gran relevancia para comprender que la agencia es producto de las interrelaciones que tengan lugar entre las dimensiones iterativa, práctico-evaluativa y proyectiva (Priestley et al, 2015). La dimensión iterativa, comprende la historia de vida de un futuro docente acompañado de su trayecto formativo. La dimensión práctico-evaluativa, incluye aspectos culturales (ideas, valores y creencias), estructurales (estructuras sociales, roles y relaciones) y materiales (recursos y entorno físico). La dimensión proyectiva consiste en actividades y, objetivos a largo y corto plazo (Kayi-Aydar et al., 2019).

El elemento iterativo, según Emirbayer et al (1998) se refiere a la reactivación selectiva de patrones pasados de pensamiento y acción, incorporados rutinariamente en la práctica, dando así estabilidad y orden a ciertas prácticas educativas a lo largo del tiempo. El elemento práctico-evaluativo, implica la toma de decisiones sobre los medios y fines de la acción, lo que puede implicar mantener el statu quo o cambiar/ajustar acciones o relaciones. Y, finalmente, el elemento proyectivo, hace a las futuras acciones, no solo repitiendo rutinas, sino replanteando planes y habilitando posibles transformaciones y alternativas de respuesta a los problemas (Damşa et al., 2021).

Los elementos de la agencia previamente mencionados, aplicados al ámbito educativo y al uso de diversos recursos digitales, facilitan la comprensión del potencial que las experiencias educativas pueden tener para impulsar y dar forma a las acciones de los docentes en relación con estas herramientas. Sin embargo, también son útiles para enfrentar las limitaciones, como el poco dominio de las TIC, la falta de apoyo institucional, una infraestructura deficiente y otros desafíos. Partimos del supuesto de que cada uno de estos elementos se manifiesta en la práctica docente durante experiencias que invitan a incorporar lo digital en el desarrollo de los procesos formativos. Esto transforma el accionar educativo, permitiendo la actualización del repertorio de métodos de enseñanza esenciales, especialmente tras la emergencia sanitaria por COVID-19. Durante esta crisis,

lo digital generó cambios disruptivos en el modelo educativo, posibilitando la coexistencia de lo presencial y lo virtual, así como la integración de las TIC en las propuestas académicas.

Al respecto, Sang (2020) menciona que la agencia docente se ocupa de la capacidad de los docentes para crear y realizar cambios pedagógicos, así como de aplicar y ajustar sus actividades en entornos educativo cambiantes. En relación a la agencia y las TIC, Albion y Tondeur (2018) y Rigo (2023) entienden que la agencia es un proceso iterativo encaminado a ampliar y actualizar los conocimientos de los docentes en el contexto de su trabajo. Es decir, la agencia puede describirse como la capacidad de las personas para controlar y gestionar las TIC, para modificar o desarrollar herramientas digitales y transformar sus prácticas pedagógicas y las creencias en torno a ellas. En ese proceso las tres dimensiones de la agencia son esenciales; tal como lo propone Philpotts y Oates (2017) la formación que reciben los futuros docentes puede propiciar escenarios para un mejor desarrollo y disposición para la agencia; de modo tal que, en sus futuras acciones siendo ya docentes (aspecto práctico-evaluativo presente), tengan pasados formativos (aspecto iterativo) que sean más favorables para ejercerla (Lipponen et al., 2011; Vaughn 2013; Soini et al., 2015). Priestley et al (2012) sostienen que, al pensar en la formación de los maestros del mañana, es importante atender a la naturaleza de los trayectos formativos que, de ser estos significativos en el de-

sarrollo de la capacidad de cuestionamiento e innovación, permitirán que se conviertan en agentes de cambios con potencial para interrumpir las formas habituales de pensar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En tal sentido, varios estudios han intentado explorar la agencia de los docentes en la reforma curricular y la actualización de los recursos educativos.

El estudio cualitativo de Reinio et al (2022) estudiaron la agencia transformadora y la actividad profesional innovadora relacionada con la pedagogía digital, sostenido que las instituciones educativas no han logrado integrar completamente las tecnologías digitales en sus prácticas, sino que continúan brindando un apoyo superficial a los estudiantes cuando se trata de desarrollar sus competencias digitales creativas y académicas. Tras entrevistar a docentes en el marco de un programa de digitalización, los investigadores llegan a la conclusión de que los roles profesionales de los docentes pueden ampliarse significativamente si se les brinda respaldo institucional, tiempo para desarrollar prácticas digitales y un marco para construir una red de mejora profesional para compartir su experiencia y co-construir conocimientos.

Asimismo, la investigación de Carson et al (2021) indagó cómo los podcasts de estudiantes de magisterio pueden constituir un formato novedoso y potencialmente poderoso para la agencia estudiantil, en tanto se lo comprenda como un espacio de diálogo, donde los alumnos

pueden interactuar y discutir asuntos de importancia para su educación y futura profesión. Concluyendo que el podcast surge como un espacio construido social, tecnológica y discursivamente, que se convierten en herramienta para que los participantes elaboren y piensen tanto emocional como conceptualmente, de forma colaborativa y crítica sobre cómo quieren que sea su educación y en qué tipo de docentes les gustaría convertirse. En la misma línea, Brevik et al (2019) analizaron cómo los estudiantes de magisterio responden a una formación en torno a las TIC y buscan transformar su repertorio de Competencia Digital Profesional. Entre los resultados encontrados, mencionan que los estudiantes desarrollan formas innovadoras de utilizar la tecnología para mejorar el entorno de aprendizaje bajo una competencia que denominan como agencia digital transformadora.

Entre los antecedentes citados, se muestra una diversidad de recursos digitales que se han utilizados para promover la agencia en futuros formadores. En esta investigación interesa profundizar en los QR, cuya función es motivar el uso de las TIC y establecer enlaces entre diferentes materiales usados durante las clases (Hernández-Moreno et al., 2020), como la generación de QR sobre determinadas ubicaciones geográficas para recoger información detallada de una calle, un recorrido o sitio en particular (Veledo et al., 2019). Antecedentes que resaltan la importancia de incluir tal recurso digital para promover en los futuros forma-

dores la agencia como una construcción temporal y situada en experiencias educativas diversas recibidas en sus proyectos formativos como futuros docentes.

METODOLOGÍA

La investigación desarrollada se enmarca en un diseño cualitativo-interpretativo. Erickson (1989) define que, en este tipo de estudio, el investigador procura comprender los modos en los que docentes y estudiantes, en sus acciones conjuntas, constituyen ambientes unos para otros. Particularmente, se pretende comprender las definiciones y re-definiciones que los futuros docentes construyen en torno a la agencia iterativa, proyectiva y práctica-evaluativa mientras interactúan con tal recurso digital-educativo en la planificación de un recorrido educativo enlazado a temas curriculares de sus futuras prácticas docentes.

-Participantes

Del estudio participaron 17 sujetos, la totalidad de estudiantes pertenecientes a dos cátedras; 6 de ellos estaban cursando la práctica IV del Profesorado en Historia en el Instituto Superior María Inmaculada (ISMI) y el resto haciendo la materia Psicología Educacional dictada por la Universidad Nacional de Río Cuarto para diversos profesorados, a saber: Lengua y Literatura (n=4); Biología (n=2); Química (n=1) e Historia (n=4). Respecto a la distribución por género, la mayoría pertenece al grupo de mujeres (n=13),

mientras que los valores para edad de los 19 a los 59 años, muestran una gran dispersión (M=28,82; SD=10,73). La muestra fue por conveniencia y todos ofrecieron su consentimiento informado.

-Desarrollo de la experiencia

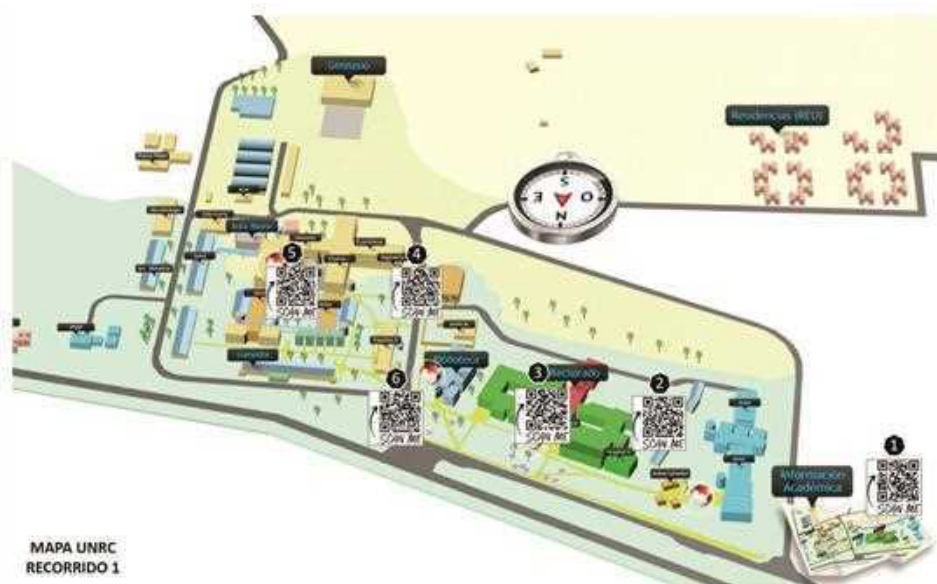
Se diseñó una experiencia educativa para atender al objetivo general enunciado. En primera instancia, se le solicitó a cada estudiante que de manera individual planifique una salida o recorrido por la ciudad como futuro docente, se incluyeron algunas preguntas que orientaban la tarea, ¿Cómo lo planificarías? ¿Qué aspectos o elementos tendrías en cuenta? Una vez concluido ese primer momento, se les consultó, ¿Qué elementos de tus experiencias pasadas consideras que tuviste en cuenta? ¿Recordás alguna experiencia de los niveles educativos anteriores sobre recorridos en la ciudad? ¿Qué recordás de esas experiencias, qué rasgos te llamó la atención? ¿Qué elementos pondrías en acción en un recorrido a futuro? ¿Cómo fue la participación de los estudiantes y cuál fue el rol de los docentes? El propósito fue activar la dimensión iterativa de la agencia, es decir, que cada uno pudiera recuperar patrones o acciones de experiencias pasadas de sus trayectos formativos previos o de sus experiencias docentes en los espacios de práctica docente de las carreras que estuvieran cursando. En un segundo momento, se llevó a cabo la lectura de artículos, uno de Lectura de Trilla (1997), el cual hace referencia a las relaciones entre medio urbano y Educación, y otro de Coma (2013), que refiere

a la digitalización de propuestas pedagógicas con el uso de QR para conocer ciudades. Una vez finalizada la lectura de los textos y la presentación, se les solicitó que reflexionarían sobre lo planificado, para la cual se ofrecieron algunos interrogantes: ¿Qué cambiarías o sumarías?, ¿Qué otro rumbo podría tomar si pensamos en el cambio educativo transcurrido en los últimos dos años en torno a las TIC y contemplando la nueva generación de estudiantes?, ¿Qué podés realizar vos, desde tu lugar, para contemplar esos desafíos? ¿Qué alternativas propondrías? y, ¿Qué personas podrían estar involucradas en ese proceso?

Asimismo, se los invitó a jugar y explorar dos recorridos virtuales; para los estudiantes de la UNRC se les ofreció dos recorridos (Ver un ejemplo en la figura

1) por la universidad, uno secuenciado y otro abierto (Coma, 2013). Mientras que, para los estudiantes del ISMI, también se ofrecieron ambos tipos de recorridos, pero por lugares históricos de la Ciudad de Río Cuarto. En cada uno tenían que escanear los Códigos QR con un dispositivo móvil y explorar el itinerario (para poder acceder a la información de los QR, previamente tuvieron que responder correctamente un acertijo vinculado con el contenido disciplinar de cada carrera). En esta instancia se buscó que los estudiantes pudieran a partir de la dimensión proyectiva de la agencia explorar posibles alternativas, o futuros trayectos de acción, en tanto implica orientación hacia el futuro, no sólo repitiendo rutinas pasadas sino replanteando y reformulando planes, lo que posibilita la transformación.

Figura 1. Ejemplo de un recorrido



Por último, se los invitó a reflexionar nuevamente sobre las dos instancias previas, pensándose como futuros profesores, algunos de los interrogantes que guiaron el diálogo fueron: ¿Qué recorridos realizaron?, ¿Qué fue lo que más les gustó?, ¿Cuáles son los desafíos o problemas a los que creen que se enfrentarían para llevar adelante este tipo de propuestas?, ¿Cuáles serían las soluciones posibles? y ¿Cómo reformularían la práctica docente? A modo de trabajar la dimensión evaluativa-práctica de la agencia, o “la capacidad de los actores para hacer juicios prácticos y normativos entre posibles trayectorias de acción alternativas, en respuesta a las demandas emergentes, dilemas y ambigüedades de las situaciones en evolución actual” (Emirbayer et al., 1998, p. 971). Cabe destacar que, si bien cada instancia se presentó para una de las dimensiones de agencia, las tres: iterativa, proyectiva y evaluativa-práctica, trabajan de manera entrelazadas y la experiencia se debe interpretar como un todo.

-Instrumentos

Para la recolección de datos se llevaron a cabo dos etapas. Durante el desarrollo de la experiencia los estudiantes fueron registrando todas sus ideas, a modo de cuaderno de campo abierto, en un protocolo donde tuvieron la posibilidad de ir apuntando sus respuestas a las diversas consignas y propuestas realizadas. Asimismo, al finalizar la experiencia, se dialogó e intercambiaron perspectivas sobre las posibilidades, limitaciones y obstáculos de incluir lo digital como re-

curso educativo en sus futuras prácticas profesionales, sobre lo cual se hicieron observaciones no participantes y no estructuradas.

-Análisis de datos

Los datos recabados se analizaron contemplando el método de comparación constante para la generación de categorías emergentes, siguiendo los lineamientos de Vasilachis (2006). Asimismo, se triangularon los datos recolectados de ambos instrumentos (Hernández et al., 2014).

Resultados

A continuación, se presentan las dos categorías elaboradas, ejemplificando y discutiendo los resultados encontrados.

-Itinerarios construidos, reconstruidos y resignificados

Las voces de los estudiantes mostraron diversas vivencias previas y recuperaron muchas experiencias del pasado para pensar un recorrido educativo por una ciudad con el fin de enseñar un determinado contenido disciplinar. En las primeras respuestas se evidenciaron elementos que dieron cuenta de la capacidad de recordar, seleccionar y capitalizar el cuerpo existente de conocimientos y prácticas. Algunos estudiantes escribieron:

Si tuviera que poner en marcha una experiencia, una salida o recorrido por la ciudad como docente a la hora de plani-

ficarlo tendría en cuenta la vinculación entre el contenido a trabajar y la elección del espacio a visitar. Me gustaría poder elegir un lugar/recorrido que no sea o esté tan visibilizado en la ciudad, o que sea significativo para mis estudiantes. Algunos aspectos que tendrían en cuenta sería visitarlo previamente al diseño de actividades o consignas de trabajo (E).

Como docente organizaría un recorrido por la ciudad, como voy a ser docente de historia trataría de hacer el recorrido por los lugares históricos de la ciudad (H).

Pondría en marcha una visita a un museo de la ciudad donde los alumnos tendrían que recorrer por cuenta propia el museo, tomando fotos y notas. Luego esto, elegir un tema a elección por los alumnos, para ser estudiado a más profundidad. Terminada la investigación presentar de forma oral y con soporte digital (Power Point). Todo esto viene de ayuda para la comprensión y apropiación de los contenidos de historia regional, nacional o mundial (K).

Identificar puntos/espacios de interés en la ciudad que se relacionen con los contenidos abordados en el aula - la ciudad como “ejemplificadora” de la teoría (J). Comenzaría desde el centro de la ciudad (Plaza Roca) y recorrería las principales instituciones (educativas, eclesiásticas y civiles), que rodean la misma y la zona aledaña (Municipalidad, Teatro, Escuela Normal, San Buenaventura, Carmen, Banco Nación, etc.), (L).

Conocimientos y prácticas que emergieron tras recuperar experiencias previas y contenidos previos trabajados en las materias cursadas con anterioridad en la carrera de formación docente, recuperando saberes acerca de cómo planificar una actividad, referidos a seleccionar un contenido a enseñar y aprender, o definir el objetivo y los destinatarios, así como, qué elementos incluir antes, durante y después a un recorrido educativo. Asimismo, en los siguientes comentarios, también se observó que los recursos a los cuales recurrieron los estudiantes referían en su mayoría a recorridos presenciales:

Como elemento de mis experiencias pasadas tuve en cuenta un recorrido que hicimos durante el cursillo de ingreso en el museo del ferrocarril que está ubicado en el andino. También recuerdo que en la primaria hicimos un recorrido sobre los sitios más importantes de la ciudad. En ese recorrido los profesores cumplían el rol de guías y los alumnos de oyentes (H).

Recuerdo una tarea durante mi formación en el nivel secundario enmarcada en el espacio curricular: artes visuales. La misma consistía en trasladarnos - el grupo y en supervisión del docente - a la plaza del pueblo y, a partir de lo que allí observamos retratar alguna “imagen” que nos llamara la atención, teniendo en cuenta lo visto durante las clases como, por ejemplo, puntos de fuga, encuadres, etc. (J).

Uno de mis viajes que realicé en el secundario, en la materia de historia, fue uno en particular que me marcó mucho, visitamos La Perla y el museo de la memoria en Córdoba (K).

Para responder cómo planificaría una salida tuve en cuenta algunos elementos de una experiencia previa que tuve durante el secundario. Recuerdo que fue un proyecto interdisciplinario, en el que se abordó como eje transversal el río de la ciudad. Los elementos de esta experiencia que pondría en acción en un recorrido futuro, sería que la visita constó de tres instancias de trabajo, una previa, una durante y una posterior, lo cual, desde mi perspectiva logró resultados muy significativos. Por otra parte, la participación de los estudiantes fue activa y el rol de docentes fue de guías. De manera que los protagonistas de la exploración y observación fuimos los alumnos, mientras que los profesores nos brindaban herramientas para hacerlo (D).

Todos los que tuvieron ocasión de hacer recorridos como estudiantes en los diversos niveles del sistema educativo, los recuerdan en el marco de visitas presenciales. Es de destacar que el 50% no contaba con recuerdos previos en sus itinerarios escolares formales o no formales. La agencia iterativa de los estudiantes se construyó en base a tales experiencias, conformando lo que Biesta et al (2015) denominaron creencias acerca de lo que puede suponer “hacer un recorrido educativo por la ciudad” para enseñar un determinado contenido, conformando

percepciones, juicios y toma de decisiones que motivan e impulsan la acción docente.

Al mismo tiempo, Priestley et al (2015) enfatizaron que la educación de los docentes junto con experiencias previas en las escuelas, el diálogo con pares, la exposición a la cultura escolar y las oportunidades de desarrollo profesional contribuyeron a la dimensión iterativa de la agencia y a su redefinición. Reconstrucción que se pudo observar cuando los estudiantes, después de interaccionar con los QR, lograron advertir la posibilidad de pensar un recorrido virtual, ampliando sus repertorios de acciones formativas. Me gustaría sumar más la utilización de las TIC a la hora de llevar una actividad y poder usar dispositivos que uno usa cotidianamente. Estaría buenísimo generar una actividad desde la asignatura de historia e ir al museo y escanear los códigos aparte de la visita guiada normalmente. Estaría buenísimo promocionar, difundir más las nuevas tecnologías en relación con lo educativo y poder brindar charlas para que tanto alumnos como docentes se involucren en las nuevas tecnologías y las utilicen como una herramienta más para el aprendizaje (A).

Sumaría a mi anterior respuesta el pensar la ciudad como un espacio de educación, de pensar a la ciudad como un espacio donde las personas también aprendemos de una manera diferente, desde la autodidaxia. Si bien, había contemplado el uso de las TIC como recurso, implementaría también como posibilidad el

uso de QR. Creo que, desde mi lugar, para contemplar estos desafíos podría proponer desde mi futuro rol docente intervenciones educativas, que ayuden e inviten a los alumnos a conocer más sobre la cultura local y a descubrirla de una manera diferente a como lo hacemos desde la cotidianidad. Como alternativas propondría recorrer diversos espacios de la ciudad que se relacionen con algunos contenidos y que se realice desde la interdisciplinariedad (D).

Teniendo en cuenta lo abordado sumaría algunos aspectos sobre la planificación de un recorrido por la ciudad. Agregaría el uso de las TIC, ya que considero que de esta forma la propuesta estaría relacionada con la nueva realidad tecnológica por la que pasan los jóvenes hoy en día. Creo que la alternativa que podría utilizar es la del QR porque si bien no es algo que conozco en profundidad, considero que es algo que puede brindar una nueva experiencia a la actividad. Las personas que pueden estar involucradas pueden ser los docentes y, también los alumnos. Estos últimos podrían estar involucrados en esta alternativa porque creo que estarían en otro lugar y esto podría motivar para participar en el recorrido. En el sentido de crear una actividad de recorrido en el que los alumnos posteriormente creen QR con videos o imágenes que den cuenta de lo aprendido en dicho recorrido (G).

Conocer la ciudad estos lugares importantes en conocer de una manera virtual abre muchas posibilidades. Salir fuera de

la institución educativa con un grupo de estudiantes implica mucha responsabilidad y gestión. De manera virtual es algo más sencillo e incluso más integral, ya que existen estudiantes que por diversas discapacidades no podían salir o visitar algunos lugares. Además, los estudiantes manejan muy bien la tecnología, por lo tanto, podría adaptarse fácilmente. Si bien me gustaría que conozcan el espacio físico para vivir de un modo mayor la historicidad de los lugares, la virtualidad se presenta como una alternativa muy viable, involucrando e incluyendo a todos dentro del sistema educativo (M). Nuevas instancias de formación se integraron al repertorio de estrategias y herramientas que, estos futuros formadores tendrán para planificar experiencias educativas junto a sus estudiantes, ampliando también las posibilidades de innovar la práctica educativa conjugando la agencia iterativa y proyectiva reformuladas en nuevos planes y proyecciones incluyendo las TIC. La agencia como situada y dinámica, se enriqueció de los contextos que se configuraron en los espacios de formación inicial. Al respecto, Lipponen et al (2011) entendieron que la agencia docente, al igual que la agencia humana en general, se construyó y reconstruyó continuamente según el contexto, el objeto de la actividad y las experiencias de aprendizaje previas. Como lo explican Toom et al (2017) y Cohen y Hill (1998) el sentido de agencia refiere a la capacidad de poder preparar el terreno para la gestión intencional y responsable del aprendizaje en diversos contextos del trabajo docente, tanto físicos como vir-

tuales.

-Innovación, resistencias, barreras y desigualdades sociales

Los procesos de innovación en educación fueron y son atravesados por dimensiones territoriales y sociales que delimitan y definirán los rumbos del accionar educativo. Asimismo, la disponibilidad de recursos y la infraestructura sobre los que se sustenta el proceso educacional pueden condicionar la posibilidad de cambio. Nguyena et al (2022) postulan que el logro de la agencia mejoraba cuando los sujetos tenían un mayor repertorio de experiencias pasadas, metas futuras y recursos en el presente para aprovechar. Sin embargo, la agencia estuvo restringida por los límites del espacio percibido. Particularmente, en este estudio cuando los estudiantes se situaron en su futuro rol profesional, advirtieron algunas barreras culturales, estructurales y materiales que ponían en jaque la dimensión práctico-evaluativa de la agencia. Al respecto mencionaron:

Yo digo un solo detalle que te lo planteo desde el tema de las TIC... Hay un cierto porcentaje de la población que no está bajo las mismas condiciones educativas, no tienen los mismos elementos, hay muchos chicos que no tienen celular, no pueden acceder a alguna. Está muy bueno, pero no sé si todavía llegaríamos a todos los lugares para poder realmente utilizarlo como una herramienta con la educación del día a día. Esa es una pregunta que yo me hago, ¿llegaremos a ni-

velar esas desigualdades? (Diálogo, E1). En el intercambio de perspectivas se advirtieron tanto barreras materiales como culturales, ligadas a las capacidades digitales que poseían los docentes para usar y desarrollar clases a partir del uso de las TIC. En tal sentido, Priestley et al. (2015) mencionaron que los factores materiales relacionados al entorno físico, junto con la disponibilidad y el uso de recursos por parte de los docentes, podían dar forma a las experiencias de agencia o limitarlas. Asimismo, respecto al uso de esos recursos, se encontraron algunos comentarios que ponían en evidencia algunas resistencias al cambio:

No cambiaría nada del recorrido, no incluiría las TIC, no es necesario hacer cambios, yo me forme sin las TIC si tengo una muy buena formación, si involucraría a los estudiantes a investigar sobre esos lugares e incorporar sus investigaciones o información (distinta) que encuentren para complementar esos lugares trabajados (L).

No cambiaría, ya que considero que estaba muy bien organizada, se puede educar sin TIC. Lo que sí sumaría, es poder llevar a cabo las actividades que no se pudieron hacer por mal tiempo (lluvia) si bien estaba prevista otra actividad, pero no era lo mismo (C).

Haapasaari et al (2016) postularon que el desarrollo de la agencia presenta diversas etapas, siendo la resistencia al cambio, o adoptar nuevos modos de hacer o tomar iniciativas diversas, las más ini-

ciales. En parte esa tendencia al status quo, que limita a la agencia práctica-evaluativa, se relaciona con algunas creencias, expectativas, ideas, y concepciones acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se habían construido como estudiantes a lo largo de todo su trayecto formativo (Marcelo y Vaillant, 2018). Al respecto, Biesta et al (2015) expusieron que algunas creencias parecen limitar la agencia de sujetos en pos de la innovación y la transformación educativa; limitando, a la vez, su potencial para visualizar diferentes futuros.

Sin embargo, otro grupo, buscó posibles acciones alternativas frente a los obstáculos materiales o estructurales en respuesta a las demandas emergentes, los dilemas y las ambigüedades que las situaciones educativas diversas pueden generar. En los siguientes extractos se observaron algunas iniciativas que nutrieron la agencia práctica-evaluativa:

Una posible solución si no se tiene internet ...se me ocurría a mi generar, supongamos esto sí lo podemos hacer, un mapita como este, pero más grande, para que los chicos tengan el plano de la ciudad, decirles “chicos, nosotros estamos acá...”, etcétera. Y con el celular del profe. (Diálogo, E5).

Y que estén proyectados, no sé, en un Power, lo que fuere. Incluso si tenés conexión interna, o si no tenés conexión interna con los datos que tiene el profe, que eso también es sencillo de hacer, y ya directamente te abre el videíto, el programa

o lo que vos hayas programado. Puede ser una solución en ese aspecto que se me ocurría (Diálogo, E3).

O sea, yo con esto no quiero decir que las salidas educativas en físico y real, digamos, hay que dejarlos de lado y decir “bueno, a partir de ahora con esto chau, no salimos más”, sino que es una opción más, o sea, son herramientas digamos, todos son valiosas, eso lo hemos charlado un montón de veces con los chicos, con este grupo y con otros. Un buen docente lo que tiene es un montón de herramientas disponibles y sabe cuál utilizar en cada momento, en ese sentido también pensar esta potencialidad, digamos, para poder ir directamente enseñar (Diálogo, E8).

También la posibilidad de que hay es un espacio público con wifi gratis. Yo sé que podemos decir es el papeleo. Pero bueno, quizás el papeleo vale la pena para hacer esta actividad. Ya que no puedo hacer el recorrido por toda la ciudad, por lo menos me voy a un espacio público con wifi gratis y me tiro ahí con los chicos a trabajar con este tipo de mapas. Es una opción, implica el papeleo (Diálogo, E15). Yo recién escuchando lo que decía mis compañeros y lo que ustedes también comentaban, el tema del docente que no tiene ese acceso, que no lo puede hacer. Yo pensaba, ¿Cómo lo podría hacer? Y se me ocurre lo mismo; mapas de Río Cuarto, todas las escuelas tienen. En todas las escuelas, el mismo docente lo podría tomar, su propia computadora sin internet ahí, pero en su casa sí. Podría

descargar los videos, mostrárselos, hacer este tipo de juegos con los chicos, que lo seduce, como dice mi compañero, y de acuerdo con las pistas, lo que vayan sacando, proyectádoselo a través de la computadora (Diálogo, E6).

Priestley et al (2015) consideraron que un docente o futuro formador logra agencia cuando puede considerar alternativas y es capaz de juzgar qué opción sería la más adecuada a la luz de sus objetivos. La agencia no estaba presente si no había opciones para la acción o si el maestro simplemente seguía patrones rutinarios de comportamiento habitual sin considerar las alternativas o innovaciones. Ser agentes suponía ser un docente reflexivo, que valoraba entre varias opciones, dependiendo del escenario educativo, las limitaciones y posibilidades que se presentaban en la realidad educativa donde estaban ejerciendo sus roles, aspectos que se dejaron entrever en los últimos dos diálogos.

Asimismo, los estudiantes iban construyendo una visión de la enseñanza y una capacidad para desarrollar un amplio repertorio para explotar su espacio profesional, incluso en ocasiones frente a desigualdades socio-económicas diversas. En otras palabras, son sujetos que se preparaban para ser futuros docentes y lograban recurrir tanto a experiencias pasadas como así también imaginar otras posibilidades con los recursos disponibles en sus futuros entornos laborales. Por último, apareció la actualización y la formación continua. Frente a las TIC y

su inclusión, los estudiantes plantearon dos escenarios, por un lado, el poco manejo y uso de los recursos tecnológicos en educación y, por otro lado, la necesidad de estar en permanente formación para hacer lugar a los cambios que las sociedades digitales imprimen a cotidiano. Así lo expresaron:

También hay una realidad, de dos profes; hay muchos que no manejan tecnologías, que se han adaptado un poco ahora gracias a la pandemia, pero no saben... digo, esto de pasar datos a la máquina y todo eso, no, todo el mundo no sabe hacer. Pero digo, está bueno plantearlo, porque el docente también se tiene que empezar a capacitar (B).

Está bueno ir conociendo y leyendo, porque a través del estudio uno también incorpora nuestro conocimiento. Pero eso que decís vos, Profe, me parece que dispara esto que decía al principio, la necesidad de pensar la formación docente inicial, para cortar estas brechas en el conocimiento humano, ¿Qué estamos formando? Les estamos dando todas las herramientas para que se inserten en el aula (K).

Ukkonen-Mikkola y Varpanen (2020) expusieron que el trabajo de los docentes está sujeto a cambiantes circunstancias sociales y culturales que creaban nuevos desafíos, emergiendo la formación continua como un elemento esencial en los trayectos profesionales de los maestros. Al respecto, Tao y Gao (2017) encontraron que la actualización permanente

hacia otros aprendizajes para poder enseñar mejor, surgió como una elección agencial de los sujetos para dirigir y comprometer sus energías hacia la reflexión de diversos saberes que acortan la brecha entre la formación académica recibida y el conocimiento necesario para la enseñanza en escenarios caracterizados por las transiciones.

Discusión

El objetivo de esta investigación fue describir una experiencia educativa basada en la creación de contextos mediados por TIC mediante el uso de QR, teniendo como objetivo comprender las definiciones y re-definiciones que los futuros docentes construyen en torno a la agencia iterativa, proyectiva y práctica-evaluativa mientras interactúan con tal recurso digital-educativo en la planificación de un recorrido educativo enlazado a temas curriculares de sus futuras prácticas docentes.

Son los cambios transcurridos en los últimos tres años, lo que marcan la nueva agenda educativa y las piezas del nuevo tablero de acciones formativas a concretar. La necesidad de generar espacios de formación ensamblados a los tiempos que corren es una prioridad de larga tradición, el impulso por una pedagogía moderna que defiende el aprendizaje centrado en el estudiante y habilitado por la tecnología entra en tensión con las zonas de comodidad de los docentes que aún se encuentran en un aula basada metodolo-

gías tradicionales (Kimber et al., 2010). Dicha prioridad abre el juego de la formación docente inicial hacia las TIC con docentes más agentes, que tengan la capacidad para enseñar dados los recursos y las limitaciones del ambiente de trabajo, y en el marco de sus creencias, valores y atributos personales. En tal sentido, los resultados encontrados, muestran consonancia con una perspectiva ecológica de la agencia, como situada y dinámica, lo que implica que la agencia del estudiante está continuamente fluctuando, cambiando y adaptándose a variaciones y cambios contextuales (Mercer, 2012). En esas transformaciones, las tres dimensiones de la agencia, siguiendo a Emirbayer et al (1998) y coincidiendo con lo hallado en este estudio, la participación en experiencias educativas evoca la selección de hábitos, la imaginación de futuros alternativos y la elaboración de juicios entre ambos, en busca de soluciones.

Por lo que se concluye que los futuros formadores que tienen la posibilidad de tener instancias formativas que los desafíen a usar nuevos recursos y, en particular digitales, logran expresar la agencia al enfrentar los problemas emergentes brindando soluciones habituales e imaginando nuevas soluciones (o nuevos problemas) y juzgando qué hacer a continuación, tal como lo plantean Damşa et al (2021) y Toom et al (2017) cuando postula que la oferta de prácticas transformadoras durante la formación docente inicial, hace más probable que las promuevan en su trabajo como futuros docentes.

En esas instancias formativas, la agencia comprendida como una secuencia temporal donde se conjuga lo iterativo, lo proyectivo y práctico-evaluativo, los estudiantes logran recuperar experiencias pasadas, nutrirse de nuevas perspectivas y acciones educativas contemplando las posibilidades y las barreras personales, a nivel de las creencias y, limitaciones materiales, en relación a las desigualdades de acceso a recursos y dispositivos tecnológicos. No obstante, también formulan trayectos alternativos para encontrar soluciones o bien se mantienen bajo las rutinas ya establecidas. Al respecto, Leijen et al (2019) plantean que los docentes, o quienes se están preparando para serlo, poseen diversos antecedentes y propósitos, perciben e interpretan de manera diferente los facilitadores, las limitaciones y los recursos que tienen en una situación. Asimismo, los resultados muestran en consonancia con lo planteado por Aguirre-Canales et al (2021) que el aprendizaje continuo es la clave para superar las limitaciones tanto personales como contextuales que atraviesan el ejercicio docente.

Para finalizar, se considera necesario seguir indagando la agencia de los futuros formadores desde diversas perspectivas metodológicas, incluyendo análisis cuantitativos que permitan complementar y enriquecer los resultados encontrados. En síntesis, los futuros formadores que participaron de esta investigación, activaron cada dimensión de agencia (iterativa, práctico-evaluativa y proyectiva),

revelando sujetos que eligieron replicar la enseñanza regular, así como, estudiantes que replantean sus planes frente a los TIC (QR) para pensar un recorrido educativo por una determinada ciudad, buscando alternativas a los desafíos estructurales y personales, valorando soluciones acordes al escenario donde será posible ejercer sus roles como educadores.

Conclusión

Se destaca la importancia de adaptar la formación docente inicial a los cambios que impregnan a la sociedad, en general y, a la educación, en particular, concretamente en la inclusión del TIC para promover una pedagogía centrada en el estudiante. Aquellos futuros docentes que participan en experiencias formativas que los desafían a utilizar nuevas herramientas digitales expresan una mayor agencia al enfrentar problemas emergentes, buscando soluciones creativas y adaptándose a los cambios contextuales. Asimismo, logran optar por trayectos alternativos para abordar los retos que enfrentan en su formación. Finalmente, se acentúa la importancia del aprendizaje continuo para superar las limitaciones personales y contextuales del ejercicio docente.

Referencias bibliográficas

Aguirre-Canales, V. I., Gamarra-Vásquez, J. A., Lira-Según, N. A. y 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>

Albion P. R. y Tondeur J. (2018). Information and Communication Technology and Education: Meaningful Change through Teacher Agency. In Voogt J., Knezek G., Christensen R. & Lai K. W. (eds) *Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp. 381-396). Springer International Handbooks of Education. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53803-7_25-1

Biesta, G., Priestley, M. y Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>

Brevik, L. M., Gudmundsdottir, G. B., Lund, A. y Strømme, T. A. (2019). “Transformative agency in teacher education: Fostering professional digital competence”. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1-26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.005>

Brito A., (2021). Reconfiguraciones de la enseñanza: notas para pensar la docencia y su formación en el uso pedagógico de las TIC. *Propuesta Educativa*, 2(56), 40-56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403070017006>

Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Carson, L., Hontvedt, M. y Lund, A. (2021). Student teacher podcasting: Agency and change. *Learning, Culture and Social Interaction*, 29, 100514. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100514>

Cenich, G. (2022). Tecnologías digitales y formación docente: conocimientos en construcción. *Boletín SIED*, (5), 30-40. Disponible en <https://revista.sied.mdp.edu.ar/index.php/boletin/article/view/80>

Cohen, D. K. y Hill, H. C. (1998). Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California. CPRE Research Reports (RR-39). Philadelphia, PA: Consortium for Policy Research in Education. Disponible en http://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/4

Coma, L (2013). Dinamizar y digitalizar la ciudad: itinerarios urbanos, dispositivos, móviles y códigos QR. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 13, 63-68.

Damşa, C., Langford, M., Uehara, D. y 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>

Emirbayer, M. y Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En

- M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación* (pp. 203-47). Paidós MEC.
- Haapasaari, A., Engeström, Y. y Kerosuo, H. (2016). The Emergence of Learners' Transformative Agency in a Change Laboratory Intervention. *Journal of education and work*, 29(2), 232-262. <https://doi.org/10.1080/13639080.2014.900168>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández-Moreno, L., López-Solórzano, J. y Villanueva-Chi, C. (2020). Códigos QR en actividades académicas de nivel superior. *Vinculatégica*, 6(2), 1818-1828. Disponible en http://www.web.facpya.uanl.mx/Vinculategica/Vinculategica6_2/69_Hernandez_Lopez_Villanueva.pdf
- Kayi-Aydar, H., Gao, X., Miller, E. R., Varghese, M. y Vitanova, G. (Eds.). (2019). *Theorizing and analyzing language teacher agency*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Kimber, K., Pillay, H. y Richards, C. (2002) Reclaiming Teacher Agency in a Student-Centred Digital World. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30(2), 155-167. <https://doi.org/10.1080/13598660220135667>
- Leijen, Ä., Pedaste, M. y Lepp, L. (2020). Teacher Agency Following the Ecological Model: How It is Achieved and How It Could Be Strengthened by Different Types of Reflection. *British Journal of Educational Studies*, 68(3):295-310. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1672855>
- Lipponen, L. y Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: creating interrelational spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 812-819.
- Maggio, M. y Lion, C. (2022). La formación docente hoy y los desafíos emergentes. Portal Educativo Haciendo Escuela RN. Conversaciones con Especialistas. Disponible en <https://haciendoescolarn.educacionrionegro.edu.ar/saber/la-formacion-docente-hoy-y-los-desafios-emergentes/>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio*. Madrid: Narcea.
- Melasalmi, A. y Husu, J. (2019). Shared professional agency in Early Childhood Education: An in-depth study of three teams. *Teaching and Teacher Education*, 84(2):83-94. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.002>
- Mercer, S. (2012). "The complexity of learner agency". *Apples-Journal of Applied Language Studies*, 6(2), 41-59.
- Nguyen, P., Webel, C., Yeo, S. y Zhao, W. (2022). Elementary teachers' agency: the role of perceived professional space and autonomy. *Journal of Curriculum*

Studies, 54(5), 665-686. <https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2081821>

Philpott, C. y Oates, C. (2017). Professional Learning Communities as drivers of educational change: the case of Learning Rounds. *Journal of Educational Change*, 18(2), 209-234. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9278-4>

Priestley, M., Biesta, G. J. J. Robinson, S. (2012). Understanding teacher agency: The importance of relationships. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada, 13-17 April 2012, Vancouver, 16.04.2012. Disponible en http://www.ioe.stir.ac.uk/events/documents/Teacher-agency_AERApaper_final.pdf

Priestley, M., Biesta, G. J. J., Philippou, S. y Robinson, S. (2015). The teacher and the curriculum: Exploring teacher agency. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (pp.187- 201). SAGE Publications Ltd.

Reinius, H., Kaukinen, I., Korhonen, T., Juuti, K. y Hakkarainen, K. (2022). Teachers as transformative agents in changing school culture. *Teaching and Teacher Education*, 120, 103888. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103888>

Rigo, D. (2023). Resignificando la educación...de docentes y estudiantes agentes. En de la Barrera, M. L. y Rigo, D. Y. (2023) (Coord.). *De educación y de pandemia: ¿qué aprendimos? Contribucio-*

nes disciplinares diversas (pp. 176-180). UniRío Editora. Disponible en <http://www.unirioeditora.com.ar/producto/educacion-pandemia-aprendimos/>

Sajoza Juric, V. H. (2021). Tic e innovación: ¿nuevos desafíos en la formación docente? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 12(22), 153–159. Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/32126> (Original work published 11 de febrero de 2021)

Sang G. (2020). Teacher Agency. In: Peters M. (ed) *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer.

Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A. y Pyhältö, K. (2015). What contributes to first-year student teachers' sense of professional agency in the classroom? *Teachers and Teaching*, 21(6), 641–659. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044326>

Tao, J. y 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>

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*, 63. 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.013>

Trilla, J. (1997). “La educación y la ciudad”. *Revista Educación y Ciudad*, 2, 6-19.

Ukkonen-Mikkola, T. y 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, Article 103189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103189>

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Vaughn, M. (2013). Examining Teacher Agency: Why Did Les Leave the Building? *The New Educator*. 9, 119-131.

Veledo, M. B., Martínez, L. y Vázquez, M. (2019). Diseño de un itinerario aumentado e interdisciplinar para la formación de maestros de educación primaria. *Edu-tec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 68, 54-69. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1293>