



Revista Andina de Educación

ISSN: 2631-2816

Universidad Andina Simón Bolívar

Rigo, Daiana Yamila; Rovere, Romina

El compromiso académico estudiantil presente en una educación expandida por el uso de las TIC

Revista Andina de Educación, vol. 4, núm. 2, 2021, Mayo-Octubre, pp. 46-55

Universidad Andina Simón Bolívar

DOI: <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.2.6>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=730076300003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

Revista Andina de Educación

<http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>



<https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.2.6>

El compromiso académico estudiantil presente en una educación expandida por el uso de las TIC

Student academic engagement in an ICT-expanded education

Daiana Yamila Rigo^{*,a} , Romina Rovere^b 

^a Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas. Ruta Nac. 36, Km 601. X5804BYA Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

^b Universidad Nacional de Río Cuarto. Ruta Nac. 36, Km 601. X5804BYA, Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 12 de abril de 2021

Aceptado el 05 de julio de 2021

Publicado el 28 de julio de 2021

Palabras clave:

Compromiso académico
Educación superior virtual
Experiencia de aprendizaje
Formación docente

ARTICLE INFO

Article history:

Received April 12, 2021

Accepted July 05, 2021

Published July 28, 2021

Keywords:

Academic engagement
Virtual higher education
Learning experience
Teacher training

RESUMEN

La investigación que se presenta tiene como objetivo describir, desde las percepciones de estudiantes universitarios, el compromiso académico asumido frente a una experiencia educativa expandida mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Participan en el estudio 56 estudiantes universitarios, quienes accedieron a contestar un cuestionario integrado por preguntas abiertas referidas a tres ejes: promoción del compromiso, TIC y futuras prácticas docentes. Los estudiantes perciben la experiencia como novedosa y con rasgos asociados a la promoción del compromiso, aprendizajes ubicuos y no planificados con implicaciones relacionadas con la formación docente. Se concluye que es importante expandir los contextos educativos para potenciar el interés, la participación y la agencia de los alumnos universitarios.

ABSTRACT

The research presented aims to describe the academic engagement assumed in the face of an expanded educational experience mediated by Information and Communication Technologies (ICT) from university students' perceptions. Fifty-six university students participated in the study, who agreed to answer a questionnaire made up of open questions referring to three axes, promotion of engagement, ICT, and future teaching practices. Students perceive the experience as novel and with features associated with the promotion of engagement, ubiquitous and unplanned learning with implications for teacher training. It concludes on the importance of expanding educational contexts to enhance university students' interest, participation, and agency.

© 2021 Rigo & Rovere CC BY-NC 4.0

1. Introducción

La pandemia de COVID-19 y sus restricciones supusieron en la educación un momento esencial para atender a la demanda de incorporar a las TIC al proceso de formación superior que se relegaba por diversos motivos. Algunos de ellos ligados a la problemática del sentido y a su apropiación en la práctica profesional (Padilla, et al., 2014), otros asociados a resistencia al uso de la tecnología que se evidencian en docentes y estudiantes. También a nivel institucional se observa poco compromiso para "dar el impulso de los cambios organizacionales y culturales necesarios para que de manera significativa impacten en la formación de los ciudadanos, técnicos y profesionales que la sociedad del conocimiento está demandando" (Sorroza, et al., 2018, p. 481).

*Autora principal: Daiana Yamila Rigo. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Ruta Nac. 36, Km 601. 5805. Río Cuarto, Argentina. Correo electrónico: daianarigo@hotmail.com

La emergencia educativa declarada por la UNESCO (2020) ante la existencia del COVID-19 pone a las TIC al servicio educativo y se presenta como la oportunidad de añadirlas como recurso didáctico para innovar las clases en el nivel superior de educación y, a la vez, como estrategia para formar a los futuros formadores. Poveda y Cifuentes (2020) sostienen que la presencia de recursos digitales en las aulas es una realidad en la educación superior de hoy; no obstante, por sí solas no mejoran el trabajo áulico. Es necesaria la ejecución de esfuerzos que permitan la mejora de los aspectos instruccionales y formativos, en el proceso de educación a distancia o educación no presencial, de los futuros educadores.

En ese marco, el estudio desarrollado en una asignatura del Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Inicial dictada por la Universidad Nacional de Río Cuarto tuvo como objetivo general describir, desde las percepciones de los estudiantes universitarios, el compromiso académico asumido frente a una experiencia educativa expandida

mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como futuros docentes de nivel inicial, haciendo uso de novedosos recursos educativos digitales durante la educación virtual recibida en el año 2020 y su valoración para futuras prácticas educativas.

1.1. Compromiso académico

El concepto compromiso de los estudiantes tiene múltiples revisiones en la literatura especializada, aportando diversidad de contribuciones que enriquecen la comprensión del constructo. Kuh y Hu (2001) y Kuh (2009) consideran que el compromiso en el nivel superior de educación es definido como el tiempo y la calidad del esfuerzo que los estudiantes dirigen hacia las actividades educativas que contribuyen directamente a sus objetivos académicos. También, hace referencia al esfuerzo y al tiempo que las instituciones dedican a motivar a los estudiantes a participar de tales actividades. La *National Survey of Student Engagement* (NSEE, 2020) puntualiza que la organización de los planes de estudio y la disposición de otras actividades académicas, como prácticas socio comunitarias, investigaciones con profesores, pasantías, trabajos finales o residencias en el exterior, son oportunidades de alto impacto que facilitan el aprendizaje fuera del aula, promueven interacciones significativas entre profesores y estudiantes, fomentan la colaboración con otros sujetos y contextos, y promueven retroalimentaciones sustantivas. En coincidencia con los hallazgos de la NSEE, Rigo y sus colaboradores (2020) encuentran que esas actividades de alto impacto son los motivos que los estudiantes declaran como relevantes para comprometerse a lo largo de los estudios superiores.

Bryson (2014) y la red *Researching, Advancing and Inspiring Student Engagement* (Education Matters, 2018) plantean que el compromiso se construye y reconstruye a través de las percepciones e identidades de los estudiantes, del significado y sentido que cada sujeto le imprime a sus experiencias e interacciones. Como formadores del contexto educativo, los educadores deben apoyar y facilitar que los alumnos aprendan de manera constructiva. Estos autores también remarcan el papel activo y agente del aprendiz al puntualizar que ellos están comprometidos cuando formulan metas, aspiraciones, valores y creencias sobre su proceso de formación, moldeado y mediado por sus experiencias educativas.

Las características dinámicas y temporales del compromiso académico, según lo expuesto por Zhang y McNamara (2018), dificultan la construcción de un mapa conceptual holístico que capture la totalidad de la fotografía; sumada la multiplicidad de dimensiones que lo presentan como un metaconstructo, con manifestaciones cognitivas, conductuales, afectivas y agénticas.

Sobre la dimensión agéntica, desde la década de los 80, la teoría constructivista del aprendizaje ha enfatizado el papel agente del estudiante (Bandura, 2006). Prawat (1996), sostiene que los sujetos la practican mientras construyen conocimientos. Utilizan procesos metacognitivos y reflexivos que operan a través del autocontrol, la autogestión de su aprendizaje y la resolución de problemas.

Desde la teoría sociocultural, el aprendizaje se ha visto no solo como una construcción activa en la generación de conocimiento por parte del individuo, sino también como

una participación social que involucra la construcción de identidades en comunidades de conocimiento determinadas socioculturalmente, y que se manifiesta dentro de ciertas limitaciones y recursos socioculturales y materiales (Eteläpelto, et al., 2013).

Reeve y sus colaboradores (2020) diferencian entre las dimensiones reactivas y proactivas del compromiso. Entre las primeras, mencionan que los estudiantes se involucran conductual, emocional y cognitivamente en las actividades de aprendizaje que brindan sus docentes; pero hacen más que esto. Ellos también comunican sus preferencias, ofrecen aportes al proceso instruccional y hacen preguntas para aprender y progresar. Al tomar estas iniciativas, los alumnos contribuyen de manera proactiva al flujo de la clase que reciben y, al hacerlo, mejoran su rendimiento y motivación, como sus condiciones de aprendizaje. El compromiso agéntico es la acción proactiva, constructiva y recíproca que los estudiantes inician para andamiar su progreso académico y crear un entorno de aprendizaje más propicio para ellos mismos; pero junto a otros, docentes y pares. Bandura (2006) propone que un sujeto es capaz de convertirse en agente de sus aprendizajes en tanto se auto percibe reconocido en el contexto de participación y, a la vez, muestra un sentido de autoeficacia, que le permite accionar sobre el propio funcionamiento y sobre los eventos del contexto.

La agencia también ha sido interpretada como un modo de resistir o cambiar las prácticas existentes, transformar el objeto de la actividad y convertirse en un miembro responsable de una comunidad de aprendizaje (Wenger, 1998). Esto es importante porque las investigaciones sugieren que las acciones docentes pueden apoyar la agencia de quienes se están formando si crean espacios de interacción para el aprendizaje sin su control directo, proporcionando así oportunidades para que los estudiantes tomen la iniciativa y cambien el curso de las actividades (Lipponen & Kumpulainen, 2011). Concretamente, Eteläpelto y sus colaboradores (2013) expresan que la agencia se fomenta mediante la estructuración de las situaciones de aprendizaje (o experiencias educativas) que tienen en cuenta y valoran las iniciativas, opiniones y experiencias de los estudiantes y les brindan oportunidades y espacios para participar activamente en la reflexión teórica y la resolución práctica de problemas.

1.2. Educación expandida

Martínez y Fernández (2018) resaltan la aparición de nuevos conceptos y teorizaciones que afectan al campo educativo, aludiendo específicamente al aumento y la expansión de nuevos entornos de aprendizaje y socialización. En la actualidad los proyectos educativos están traspasando las fronteras y conectando entre sí diversidad de contextos y escenarios, instalando una educación expandida que apuesta por la construcción compartida de saberes (Perkins & Salomon, 1992). Los enfoques socioculturales y situados de la enseñanza y el aprendizaje identifican una multiplicidad de entornos, sin los cuales el conocimiento y el aprendizaje no serían posibles. Y concretamente, hoy, las sociedades y las tecnologías de la información y de la comunicación interpelan más que nunca a comprender las mediaciones producidas por diversos contextos socioculturales y la relación compleja que se entreteje entre las personas y las redes.

Rodríguez y sus colaboradores (2016) formulan que tanto la convergencia digital, como los nuevos medios canalizados en las TIC proponen una expansión sin límites de los procesos de enseñanza y de aprendizaje desarrollados en diferentes y maleables escenarios. La docencia en general, y particularmente la universitaria, debió recurrir al uso de la educación no presencial como medio para expandir el proceso de formación, y con mayor frecuencia durante los confinamientos sociales impuestos como alternativa de superación de la pandemia. De ese desplazamiento progresivo deviene la noción de un campo expandido para la docencia y la formación de futuros formadores.

La idea de un campo expandido para la docencia se recupera del ámbito de las artes, donde una obra puede ser el producto de la combinación de elementos dispares (de géneros, técnicas y materiales) que se modifican y se alteran conforme a la libertad del artista para alcanzar diversos objetivos expresivos. Llevado al área educativa, la expansión se produce cuando el docente “combina elementos de la educación formal, la enseñanza informal y las nuevas tecnologías de la comunicación, forzando los límites de las técnicas, los soportes y los medios docentes considerados estándar hasta llegar a ofrecer una variedad de posibilidades casi infinita” (Rodríguez, et al., 2016, pp. 598-599).

Concretamente, la expresión educación expandida tiene como referente clave el Festival Internacional Zemos98 realizado en Sevilla, donde se hace referencia a una educación que puede suceder en cualquier circunstancia y en cualquier espacio (Díaz, 2012). En la educación expandida el proceso de enseñanza y de aprendizaje se amplifica y su variabilidad se hace prácticamente infinita. Lafuente y Lara (2013) proponen que “la educación expandida sucede cuando se ensanchan los marcos habituales de la educación tradicional, horizontal, normalizada, estandarizada y cuando se amplían sus límites para dejar espacio para la interacción con otros actores, tiempos y espacios que no son propios de la institución escolar” (p. 170).

Entre los objetivos principales de la educación expandida Ito y sus colaboradores (2009) incluyen el desarrollar, extender y difundir nuevas formas de producción, comunicación y adquisición de conocimientos. Donde se enfatiza que cualquier espacio se convierte en un entorno para nuevas pedagogías y nuevas prácticas de aprendizaje, que se despliegan de forma colaborativa, construyendo comunidades y creando nuevos saberes. No obstante, Colardyn y Bjornavold (2004) señalan la necesidad de legitimar esos procesos a partir de políticas institucionales para que no se conviertan en invisibles y superfluos, de forma que no se siga ampliando la brecha entre lo que se aprende dentro y fuera de la escuela.

Esta posibilidad de potenciar y diversificar los entornos socioculturales donde se inscriben y desencadenan las prácticas educativas, se vuelve más accesible gracias a las TIC, que ofrecen una auténtica democratización del saber y de la cultura (Valverde, 2015). Tal desarrollo nos sitúa en un momento histórico favorable para repensar los entornos de formación docente. No obstante, el acceso en materia de TIC aún sigue siendo muy desigual en países en vías de desarrollo, lo que puede limitar la igualdad de oportunidades (UNESCO, 2020).

Carneiro (2009) indica que al expandir la educación el aprendizaje se convierte en ubicuo, y la principal ventaja es la posibilidad de trasladarlo más allá del aula, con apoyo de tecnología flexible y omnipresente. De esa manera se permite a los estudiantes seleccionar los objetivos de aprendizaje, interactuar y colaborar, dentro de un marco de movilidad, flexibilidad y portabilidad (Coto, et al., 2017; Flores & García, 2017). Es decir, el aprendizaje ubicuo se define como aquél que se da en “cualquier lugar y momento” (Díez & Mallo, 2018, p. 328).

Son esos rasgos principales de la educación expandida y el aprendizaje ubicuo lo que fundamenta la importancia de desarrollar experiencias educativas contemplando tales aportes en pro de lograr el compromiso en los estudiantes. Al respecto, la investigación de Zweekhorst y Maas (2015) concluye que la mayoría de los estudiantes se sintieron más involucrados en las clases magistrales cuando se utilizaron diversas herramientas vinculadas a las TIC para expandir el contexto de enseñanza y de aprendizaje. Asimismo, Harris y Wallace (2012) exponen que la creación de sistemas de educación continua que conectan entornos escolares y extracurriculares permite el intercambio de recursos entre contextos, la participación y el compromiso profundo y sostenido de los jóvenes en el aprendizaje. Por último, un reciente reporte de UNICEF (2020) menciona que el uso de las TIC, como modo de generar una nueva metodología de aprendizaje y de enseñanza, muestra que la educación se puede dar de diversas formas. Y, en esa diversidad, los estudiantes encuentran la posibilidad de comprometerse con los estudios.

2. Metodología y Materiales

El objetivo central de la investigación fue describir desde las percepciones de estudiantes universitarios el compromiso académico asumido frente a una experiencia educativa expandida mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como futuros docentes de nivel inicial haciendo uso de novedosos recursos educativos digitales durante la educación virtual recibida en el año 2020 y su valoración para futuras prácticas educativas. A tal fin, se llevó a cabo un estudio exploratorio-descriptivo, por tratarse de un tema poco estudiado desde la perspectiva teórica considerada y, a la vez, por el interés de especificar características en un grupo particular de sujetos frente a situaciones educativas concretas (Sampieri, et al., 2010). Asimismo, por el tipo de datos recolectados y el diseño del estudio se trató de un estudio cualitativo-inductivo (Gibbs, 2007) y, específicamente, de un estudio de caso, en tanto se estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto educativo real (Yin, 1994).

2.1. Participantes

La investigación se desarrolló durante el año 2020, con 56 estudiantes de la Licenciatura en Educación Inicial, seleccionados por muestreo casual (Padua, 1979). Se encontraban cursando el tercer año de la carrera y la asignatura Plástica y su Didáctica, en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. La edad media del grupo fue de 22,41 años (SD=2,65), con un rango de 12, siendo la mayoría mujeres y solo el 4 % de género masculino.

2.2. Instrumento

Para recolectar los datos se aplicó un cuestionario *ad hoc* denominado “Percepciones sobre la experiencia educativa”, integrado por tres secciones que solicitaban información sobre: (a) obstáculos que impedían a los estudiantes adquirir compromisos de aprendizaje, (b) momentos en el que se sintieron comprometidos, y (c) valoración de la experiencia educativa y descripción del interés hacia las actividades desarrolladas.

El cuestionario fue contestado online por los estudiantes una sola vez, utilizando los formularios *Google*. El tiempo estimado para completarlo fue de no más de 20 minutos. Cabe destacar que al inicio del cuestionario se solicitó por escrito el consentimiento informado.

2.3. Procedimiento

Para cumplir con los objetivos formulados se planificó, diseñó y desarrolló una experiencia educativa; es decir, una tarea con la presencia de diversos recursos pedagógicos, saberes y conocimientos para transformar las prácticas educativas convencionales. En ella se propuso la visita a diversos museos y galerías de arte virtuales con el objetivo de ampliar el abanico de oportunidades para formular actividades vinculadas a la educación en arte y lenguaje visual con los niños de 4 a 5 años utilizando las TIC y contemplando las 5 “I” descritas en el video ‘Un docente asombroso’ de Araque (2017).

Los estudiantes, además, debían buscar artículos científicos en Dialnet, Redalyc y Google Académico para justificar sus propuestas y hacer un video para compartir y socializar lo formulado al grupo de la clase.

Tras cada exposición se abrió un espacio de intercambio y retroalimentaciones para nutrir, ampliar, sugerir, formular dudas, preguntas o contar experiencias personales. Paralelamente, se utilizó el *Kahoot* como medio para llevar a cabo una puesta en común y crear un espacio de reflexión, con preguntas formuladas por los estudiantes en función de sus propios procesos de búsqueda y formulación de propuestas educativas. La experiencia se desarrolló durante un mes, mediado por clases virtuales.

2.4. Análisis de datos

Se utilizó el software ATLAS.Ti8 (versión 8.4.24) para organizar, ordenar y codificar los datos recolectados. El primer autor del presente estudio fue responsable de analizar los datos, pero el resto participó en la discusión de los extractos seleccionados, considerando la precisión y confiabilidad de la codificación y las interpretaciones. En la fase de codificación inicial, todo lo que parecía importante se codificó para retener lo que podría ser significativo, lo que dio como resultado 75 códigos iniciales. A continuación, se identificaron temas comunes a través de los datos, mediante la fusión de códigos, luego se aplicó una ronda de codificación más detallada, lo que resultó en 14 códigos. En ese punto, los objetivos de la investigación guiaron el análisis, se esbozó un mapa mental temático para clasificar diferentes códigos en categorías potenciales. A continuación, se revisaron las categorías potenciales para garantizar que representarán con precisión los significados que surgieron en los datos en su conjunto. Las categorías finales se presentan en la [Tabla 1](#).

Tabla 1. Descripción de las categorías de análisis.

Categoría	Descripción
La agencia de los estudiantes	Acciones autónomas y en red. Crear y proponer. Contención emocional. Metas personales
La propuesta como pieza clave	Estructura y consigna. Recursos novedosos e interesantes. Aprendizaje serendípico y ubicuo
Transformación educativa, la pandemia como puntapié	Formación docente. Rupturas y reformulaciones. Agencia transformadora

Fuente: Autores (2021).

3. Resultados

A continuación, se desarrollan las tres categorías emergentes sintetizadas en la [Tabla 1](#).

3.1. La agencia de los estudiantes

Los análisis muestran que los estudiantes despliegan una variedad de acciones cuando aprenden. Algunas de esas acciones se desarrollan en el plano de lo social, es decir, son colaborativas y construyen redes de trabajo y de apoyo, mientras que otras denotan una manera de actuar más autónoma asumiendo la responsabilidad de sus aprendizajes. Esas manifestaciones son expresadas por los participantes cuando mencionan la oportunidad de decidir libremente el contenido y de orquestar la tarea seleccionando materiales, formatos y contenidos.

[...] se dio autonomía en cada momento de la propuesta (dentro de un poquito de estructura) y creo que esto es fundamental para aprendizajes significativos. Es necesario permitirla para aprender a conocer-nos, no estamos habituados a aprender de este modo.

(Estudiante femenino de 21 años de edad)

El trabajo en grupo, el acceder a muestras de arte de una manera novedosa, el conocer sus propuestas educativas, el buscar entre todos artículos para fundamentar la propuesta y la lectura de los textos propuestos por la profesora, han sido aspectos que promovieron que la tarea sea sumamente atractiva, novedosa y enriquecedora ya que nos dio más autonomía en la búsqueda de información y de elección de la misma. En cuanto a los aspectos que obstaculizaron, creo que en mi caso fue el tema de los recursos para acceder a Internet, ya que me hubiese gustado poder acceder a los museos desde la computadora para verlos en un tamaño más amplio y poder observar detalles.

(Estudiante femenino de 23 años de edad)

Intercambiamos ideas y construimos juntas, acerca de cómo empezar el trabajo y cómo separar las actividades, siempre con respeto y valorando las ideas de mis demás compañeras.

(Estudiante femenino de 22 años de edad)

La parte en la que más me sentí comprometida fue cuando trabajábamos con el video, me pareció muy rico poder trabajar entre todas uniando ideas y colaborando entre nosotras.

(Estudiante masculino de 21 años de edad)

Revisamos miles de veces la propuesta con el sentido de repensar y/o modificar ciertos aspectos descritos, como también revisar sobre nuestro papel como docente.

(Estudiante femenino de 21 años de edad)

Integramos y articulamos ideas tras ideas para así conformar entre todos, una propuesta valiosa.

(Estudiante femenino de 23 años de edad)

Estos aspectos que valoran los estudiantes se relacionan con dos de las dimensiones del constructo agencia: conceptual o epistémica y relacional. En el primer caso, se hace referencia a la interacción de una o más personas con algún tema o contenido de manera constructiva, como interpretar significados, relacionar problemas, modificar conceptos, así como articular ideas e identificar, evaluar o adaptar puntos de vista personales en la reflexión; aspectos que se consideran fundamentales para aprender a aprender ya que implican una habilidad metacognitiva por la que el docente transfiere la responsabilidad de establecer metas de aprendizaje a sus estudiantes (van Aalst & Chan, 2007; Kosonen, et al., 2012).

El segundo caso, la agencia relacional, implica la capacidad de ofrecer y pedir apoyo a los demás; se vincula con un aspecto más bien colaborativo, por la que se entiende como la capacidad de alinear pensamientos y acciones con los otros a los fines de expandir los objetivos de trabajo (Gilje & Erstad, 2017; Kosonen et al., 2012; Lipponen & Kumpulainen, 2011).

El compromiso agéntico se manifiesta como la iniciativa para involucrarse en interacciones sociales constructivas, proactivas, recíprocas y colaborativas, bajo un estilo de comunicación abierto y solidario con el fin de modificar el contexto instructivo y conseguir mejores resultados educativos (Zhang & McNamara, 2018).

Particularmente, los estudiantes rescatan que la modalidad de trabajo favorece el aprendizaje significativo, y es así, ya que, desde una perspectiva sociocultural, es considerado como una actividad colaborativa que involucra la cognición situada (Gilje & Erstad, 2017).

Las voces de los estudiantes enfatizan que, tanto en las acciones colectivas como en las autónomas, la presencia de metas personales son guías que parecen ser cruciales para tomar decisiones, crear y proponer acciones posibles en el marco de un sostén emocional clave para discutir y compartir perspectivas con respeto hacia los puntos de vista de cada uno.

Discutí acerca de cómo empezar el trabajo y cómo separar las actividades, siempre con respeto y valorando las ideas de mis demás compañeras.

(Estudiante masculino de 22 años de edad)

Realizar la propuesta en grupo y escuchar las propuestas de mis compañeras promovió mi aprendizaje, ya que pude enriquecer mi conocimiento con todas las propuestas.

(Estudiante femenino de 25 años de edad)

Discutí en conjunto con mis compañeras, diferentes ideas para la propuesta de dejar una huella.

(Estudiante femenino de 21 años de edad)

Me sentí muy comprometida, ya que fui la que realizó el video para la propuesta con los aportes y la ayuda de mis compañeras. Además, me impresionó mucho el mapa interactivo del Museo Metropolitano. Creo que va a ser un tema que seguro aborde en mi futuro como docente.

(Estudiante masculino de 21 años de edad)

Realizar la propuesta en grupo y escuchar las propuestas de mis compañeras promovió mi aprendizaje, ya que pude enriquecer mi conocimiento con todas las propuestas.

(Estudiante femenino de 22 años de edad)

[...] cuando comenzamos a realizar el trabajo, desde ese momento, el compromiso no se detuvo hasta que lo entregamos y lo presentamos durante la clase. Fue muy colaborativo, muy acompañado por las docentes y los compañeros.

(Estudiante femenino de 23 años de edad)

Quizás el hecho de realizar esta propuesta con personas que nunca había trabajado, al principio fue dificultoso por una cuestión de confianza, no nos conocíamos, no sabíamos cómo trabajaban al momento de tener que realizar aportaciones al principio fue dificultoso. Sin embargo, a medida que fuimos avanzando en la elaboración fueron surgiendo lindas ideas hasta llegar a la propuesta presentada la cual considero que fue muy satisfactoria.

(Estudiante femenino de 23 años de edad)

Las emociones que genera el aprendizaje colaborativo es remarcado por los estudiantes como un sostén clave para avanzar en la tarea y mantener el compromiso asumido. La consolidación del grupo de trabajo en virtualidad es remarcada también como imprescindible para poder concluir los propósitos formulados en el marco de los trabajos desarrollados. Asimismo, aparece entre las voces de los estudiantes la importancia de los intercambios como manera de avanzar hacia una comprensión más genuina y profunda de las temáticas abordadas.

Al respecto, Eteläpelto y Saarinen (2006) puntualizan que las experiencias de confianza y seguridad, así como el clima positivo y las relaciones con los compañeros, son importantes para el desarrollo de la agencia. Recibir apoyo emocional y social dentro del entorno de aprendizaje también puede mejorar las posibilidades de los estudiantes de resolver problemas en el desarrollo de su identidad profesional.

Asimismo, Ball y sus colaboradores (2021) postulan que las relaciones duraderas y afectivas se caracterizan por brindar un espacio para desarrollar la agencia y la autonomía, un sentido de pertenencia y apoyo continuo, y un compromiso emocional mutuo y experiencias compartidas. Aspecto que se vislumbra cuando los participantes mencionan que las relaciones al interior de los grupos fueron de escucha y respeto hacia la diversidad de ideas, clima de trabajo que estimula el aprendizaje y el compromiso.

3.2. La propuesta como pieza clave

Las voces de los estudiantes además de dar cuenta de acciones que desarrollan en el marco de un compromiso agéntico, que se caracteriza por ser proactivo, muestran ciertas especificaciones de la experiencia educativa que se enmarcan dentro de lo que Reeve (2013) define como compromiso reactivo. Ambos compromisos, lejos de estar distanciados se encuentran entrelazados apuntando a distintas dimensiones de la tarea académica, pero que se encauzan hacia una misma meta cuando el estudiante se implica académicamente. Los participantes manifiestan como piezas clave la claridad de la consigna, la organización, la presencia de objetivos claros y el acompañamiento, rasgos asociados al compromiso como respuesta al contexto instructivo.

No hubo factores que obstaculizaran la producción de la propuesta, ya que las consignas eran claras, los textos estaban a disposición, teníamos clase de consulta por si la necesitábamos.

(Estudiante femenino de 23 años de edad)

Los aspectos que promovieron a la experiencia educativa fueron la manera que nos presentaron la consigna, la forma activa de acompañamiento que hubo.

(Estudiante femenino de 22 años de edad)

La consigna fue muy clara, sabíamos qué hacer, pero ante dudas podíamos consultar al grupo o a las docentes. Fue una experiencia única, distinta a como veníamos trabajando en la materia. Descubrir nuevos recursos online para aprender y enseñar a futuro.

(Estudiante masculino de 23 años de edad)

Fernández y sus colaboradores (2021) enfatizan que varios modelos han intentado determinar las dimensiones asociadas con la eficacia de la enseñanza y su vínculo con el compromiso de los estudiantes. Los aspectos remarcados por ese estudio son parte de las dimensiones destacadas por los alumnos en la presente investigación. Concretamente, encuentran que la claridad de la instrucción, es decir, comunicar la consigna de manera ordenada, secuenciar los objetivos, monitorear si los estudiantes están siguiendo la clase y proporcionar retroalimentación rápida, es clave, en tanto ayuda al alumno a comprender exactamente lo que se espera de él y comprometerse con la tarea.

Los estudiantes también marcan como elementos claves el interés registrado a lo largo de la experiencia educativa, haciendo eco en dos rasgos presentes en la propuesta: la novedad y la sorpresa.

Personalmente, me encantó la propuesta, fue muy interesante y desafiante, en grupo pusimos mucho entusiasmo, participamos de cada instancia y nos comprometimos en todo momento, fue espectacular conocer mucho más de todo lo que puede brindar la experiencia de un museo y todo lo que aporta en el desarrollo de los alumnos.

(Estudiante femenino de 21 años de edad)

Me parece muy interesante la experiencia ya que la posibilidad del museo y galerías de arte online al permitirnos un fácil acceso, desde cualquier lugar y espacio, da la oportunidad de que en un futuro si no podemos concurrir a alguno por varios motivos podamos trabajar igual desde las TIC para brindar experiencias significativas a partir de estos y de muchos aprendizajes. Por supuesto que sería mucho más interesante la visita a los museos, pero rescato ese aspecto ya que me parece muy relevante, significativo y enriquecedor para los niños y nuestras propuestas.

(Estudiante femenino de 23 años de edad)

Si me parece muy interesante la experiencia porque nos sirve para tenerlo en cuenta en un futuro o para próximos trabajos, también porque se hace de la clase más interactiva y divertida, y no tan monótona. El juego final fue muy interesante porque ampliamos nuestros conocimientos y aclaramos cosas que no sabíamos qué responder.

(Estudiante femenino de 21 años de edad)

Ambos elementos, novedad y sorpresa, ponen en evidencia que los estudiantes se comprometen cuando la experiencia educativa los cautiva, es decir, cuando lo que se aprende y cómo se aprende se alinea con sus intereses más personales en términos de afinidad con los recursos utili-

zados, en este caso particular, las visitas a sitios virtuales y la gamificación.

Al respecto, Mui y sus colaboradores (2019) sostienen que la novedad juega un papel muy importante en la configuración de la experiencia de aprendizaje de los alumnos cuando tienen una participación activa en la tarea que han de desarrollar. Novedad que atraviesa dos categorías conceptuales ligadas a las TIC en la experiencia educativa desarrollada. Por un lado, los estudiantes hacen énfasis en la propuesta final mediada por un juego, el *Kahoot*. Gamificar las propuestas educativas, plantean Tsay y Kofinas (2017), es útil para involucrar a los estudiantes. Sin embargo, para mantener el compromiso a largo plazo, los docentes deben considerar otros factores, como la estructura, la claridad de la consigna, y la posibilidad de generar retroalimentaciones que faciliten los procesos de revisión (Tsay, Kofinas, & Trivedi, 2018). Por otro lado, los estudiantes remarcan que la novedad se liga a la posibilidad de acceder a los materiales y espacios propuestos en cualquier momento y espacio (*anytime-anywhere*), características que definen al aprendizaje ubicuo (Cobo & Moravec, 2011). Es decir, el uso de tecnologías diversas fue percibido por los estudiantes como la posibilidad de aprender en espacios virtuales diversos, novedosos e interesantes.

Finalmente, de la experiencia educativa también rescatan otro rasgo distintivo. Aprender cosas inesperadas, o al menos no planificadas dentro de la propuesta y entre sus metas académicas, dada la posibilidad de tomar elecciones.

Lo que promovió mi compromiso con la tarea y la adquisición de nuevos aprendizajes fue la originalidad de la creatividad, como dice lo que aprendimos, me sorprendió la actividad y me pareció muy interesante hacerla, la disfruté; aprendí mucho más que contenidos, competencias en TIC que no me imaginé aprender con la experiencia y eso me hizo estar más comprometida, en parte porque pudimos seleccionar con qué espacio virtual trabajar.

(Estudiante femenino de 21 años de edad)

La verdad que fue muy enriquecedora, aprendí mucho y disfruté hacer la propuesta y aprender conceptos nuevos, también me gustó buscar artículos no conocidos, aprendí sin querer una nueva manera de justificar ideas y me pareció una linda experiencia innovadora y sorpresiva, estaría bueno que sea la única actividad de la materia en ese tiempo para poderle dedicarle más atención.

(Estudiante femenino de 25 años de edad)

Sí, me parece sumamente interesante la actividad de los museos y galerías de arte virtuales (poder elegir), aprendí a gestionar mis aprendizajes, no sé si estaba entre lo esperado, pero me sorprendí al ver que nuevas formas de acceder a las artes están disponibles. Es una alternativa para visitar museos, no solo de forma presencial, sino de forma virtual y poder vivir otras experiencias. Además, nos permite conocer y aprender de otras culturas, de todos los tiempos y lugares, desde cualquier lugar y ajustado a nuestros horarios.

(Estudiante masculino de 24 años de edad)

Estuvo muy interesante la infinidad de museos que se nos presentó para realizar el trabajo y optar con cuál trabajar, cosas que yo no conocía incluso que no sabía que existía un mapa didáctico del museo. Jugué mucho con las páginas por así decirlo, porque me interesó muchísimo.

(Estudiante femenino de 21 años de edad)

Las voces de los estudiantes muestran que cuando la autonomía y la responsabilidad se habilitan en la tarea, la gestión de los aprendizajes emerge como un aspecto muy valorado. Aprendizajes no delimitados, ni en la consigna, ni entre los objetivos, se hacen visibles, entre ellos buscar información y justificar sus propuestas educativas. Donde el rol de la exploración y la libre navegación por diversos sitios web hicieron posible aprender nuevas cosas.

Ese proceso de descubrir en el camino cómo resolver las tareas académicas Martínez y Fernández (2018), Cobo y Moravec (2011) y Conner (2009) lo caracterizan como aprendizaje serendípico, es decir, cuando un sujeto aprende algo durante las actividades, pero sin planificarlo, mediante la observación, la interacción social y la resolución de problemas. Carpenter y Krutka (2015) argumentan que las TIC pueden agregar un elemento de serendipia al aprendizaje, ya que los sujetos pueden estar expuestos a ideas inesperadas y más comprometidos con la novedad de la propuesta. También parece que el poder elegir, una característica de las tareas que promueve el compromiso (Rigo, 2020) fue crucial para aprender inesperadamente.

3.3. Transformación educativa, la pandemia como puntapié

Finalmente, los estudiantes pensaron la experiencia educativa como un espacio de formación como futuros docentes del nivel inicial que moviliza ideas sobre las prácticas educativas instaladas y la posibilidad de pensar a la pandemia como puente para generar rupturas y a la vez reformulaciones del quehacer docente.

Propuse ponerme como objetivo como futura docente no caer en lo mismo de todas las enseñanzas, sino buscar nuevas maneras de enseñar y más entretenidas para que los alumnos participen con gusto y se interesen en las propuestas educativas.

(Estudiante femenino de 22 años de edad)

Los aspectos que me promovieron como alumna fue el investigar, indagar nuevos conocimientos y propuestas educativas en contexto de pandemia. El adaptar una propuesta educativa a través de las TIC, el salir del confort y buscar nuevas herramientas. Obstaculizador tal vez el plantear la actividad a una sala 4 años cuando tal vez por las TIC se complique un poco atraer la atención. Pero ahí está bueno porque entra en juego el investigar y hacer experiencias ricas para enseñar los contenidos. Me transformó como futura docente.

(Estudiante femenino de 22 años de edad)

Me replantee las actitudes de los docentes que proponen actividades aburridas y hay muchas maneras de trabajar diferente y valorativo, incluso en pandemia.

(Estudiante femenino de 21 años de edad)

Explore nuevas maneras de enseñar y aprender a través del uso de las nuevas tecnologías.

(Estudiante femenino de 23 años de edad)

Revisé mi manera de ver los museos, así como también mis conocimientos sobre el 'ser' docente.

(Estudiante femenino de 21 años de edad)

Es posible observar que al espacio de transformación no sólo lo vinculan al hecho de transitar la experiencia educativa, sino a las TIC como posibilidad de incorporar otros

recursos para repensar la docencia. Tanto desde la posibilidad de investigar y buscar nuevos recursos digitales para las planificaciones, como desde la reconsideración de los espacios considerados tradicionales, como los museos, hacia una perspectiva más dinámica e interactiva.

Al respecto, Lund y Aagaard (2020) puntualizan en una competencia digital transformadora, que capta la capacidad de estudiantes y educadores para reformar y renovar sus prácticas docentes, y surge como una necesidad cuando los docentes se encuentran en situaciones exigentes, como la pandemia.

Las TIC y la emergencia sanitaria sitúan a los estudiantes en una situación que exige modificaciones, que involucra desafíos y conflictos de motivos que los empuja a salir de la situación actual. Esos cambios, Haapasaari y sus colaboradores (2016) los definen dentro de una agencia transformadora que evoluciona con el tiempo, pasando de resistir el cambio a tomar acciones para reformar la actividad. Mientras que, Brevik y sus colaboradores (2019) los sitúan dentro de una agencia digital transformadora que captura la competencia de los estudiantes para tomar iniciativas y transformar sus prácticas mediante la selección y el uso de herramientas digitales relevantes.

Me sentí cómoda y a veces inútil con lo del vídeo porque no sabía cómo colocar el audio, me daba por ganada, las TIC no son para mí me decía, pero entre compañeras consultamos y pudimos ayudarnos, nos fuimos dividiendo para compartir todas las actividades y las grabaciones también así participamos todas.

(Estudiante femenino de 21 años de edad)

En particular, los aspectos que obstaculizaron mi compromiso con la tarea fue que no sabía cómo realizar el *power point*, estaba negada, y crear el mismo con tan poco tiempo para explicar la experiencia en los audios.

(Estudiante masculino de 21 años de edad)

Los aspectos que promovieron la tarea y mis aprendizajes, fue la exposición que nos dio la profe en la clase, eso me hizo interesar en el tema de los museos que, para mí, era desconocida, o no había querido conocer por la resistencia que tengo a lo virtual, a las TIC.

(Estudiante femenino de 23 años de edad)

Para realizar el trabajo creamos un *google drive* donde teníamos acceso todas las integrantes del grupo y cada uno iba haciendo modificaciones de acuerdo a lo que íbamos hablando en el grupo de *WhatsApp* (creado precisamente con el fin de hacer este trabajo). Algo que se nos dificultó fue a la hora de hacer el vídeo ya que no todas las computadoras reproducían los mismos audios entonces hacíamos modificaciones todo el tiempo y no lográbamos que todos los audios se reprodujeran en un mismo equipo y cuando pudimos, el vídeo nos había quedado de cinco minutos entonces tuvimos que hacerlo de vuelta implementando visualizaciones de tutoriales de YouTube y otras estrategias.

(Estudiante femenino de 25 años de edad)

En el recorrido realizado los estudiantes valoran la transformación, de habilidades y de competencias desarrolladas para navegar, buscar, explorar y hacer con las TIC. En ese camino se comprometieron a tomar nuevas acciones para cambiar rutinas preexistentes. Sin desconocer que las resistencias estuvieron presentes a lo largo del proceso frente al uso de nuevos recursos digitales para expandir la educación, los estudiantes logran re-versionar

la educación superando los límites que la presencialidad parecía imponer a los escenarios posibles donde aprender y enseñar, tal y como lo plantean Rodríguez y sus colaboradores (2016).

Acciones que se enmarcan dentro de lo que Bandura (2006) conceptualiza como agencia o la capacidad de un individuo para iniciar actos intencionales, en tanto se tiene la convicción de poder lograrlo en un contexto determinado. Lo cual se ve claramente en los comentarios transcritos, donde los estudiantes expresan los esfuerzos realizados para incorporar diversas herramientas digitales que la experiencia les solicitaba usar o surgía del grupo como medio para resolver conflictos que la tarea les generaba.

4. Discusión y conclusiones

La investigación parte del objetivo de describir el compromiso de un grupo de estudiantes universitarios al participar de una experiencia educativa expandida mediada por las TIC. También busca conocer las percepciones de los estudiantes como futuros docentes de nivel inicial sobre el uso de recursos educativos digitales y su valoración para futuras prácticas educativas.

Los análisis indican transformaciones en los alumnos que participaron de la experiencia educativa expandida, quienes valoran el hecho de ampliar los límites del aula virtual. Explorar otros contextos digitales les es útil para repensar la práctica de formación docente, además de ayudarles a resignificar la faceta pedagógica de los recursos digitales.

Las voces de los estudiantes también dan cuenta de una evolución, no acabada y en construcción. Una agencia que muestra una iniciativa de cambio junto a los otros que colectivamente repiensen el accionar docente a futuro en el marco de la situación actual de pandemia como desafío para transformar las experiencias educativas. Los estudiantes se comprometen proactivamente y, a la vez, rescatan las configuraciones propuestas por el docente y reaccionan con compromiso amparado en la novedad y la originalidad que abre el encuentro hacia aprendizajes no esperados y ubicuos. Se proyectan como futuros formadores, transforman la mirada hacia las TIC y despliegan nuevos aprendizajes en torno a ellas. Reformulan resistencia como trampolines para repensar las rutinas. Al respecto, Díez y Mallo (2018) afirman que los contextos expandidos están mostrando la necesidad de revisar las formas de enseñar en un mundo donde el aprendizaje y el acceso al conocimiento sufren importantes mutaciones, es decir, se muestran más abiertos a la cultura digital contemporánea. Se sostiene que la formación docente puede suceder y sucede en cualquier momento y en cualquier lugar, no solo como la pandemia lo ha puesto en evidencia, sino también en el presente estudio con las voces de los estudiantes que lo ratifican.

Un aprendizaje devenido en una formación expandida, ya sea por el lugar que los estudiantes le dieron a la experiencia educativa, para reflexionar su rol como docente su y aprender significativamente, o por aspectos no planificados que se construyeron colectivamente con apoyos emocionales y sociales, más allá de las iniciativas y elecciones individuales. Burbules (2000) postula que las decisiones autónomas, responsables, así como las iniciativas para

transformar el contexto instructivo tienen lugar cuando se ayuda a los estudiantes a aprender a crear mapas, a descubrir el terreno por sí mismos y, por lo tanto, a convertirse en hacedores de caminos. Un aspecto también valorado por quienes se comprometieron con la experiencia educativa desarrollada.

Desde las teorías del compromiso académico, observamos que muchos de los rasgos expresados por los estudiantes sobre la experiencia educativa incluyen componentes o factores situacionales que han sido definidos como propicios para la construcción de contextos de enseñanza y de aprendizaje para implicar la autonomía, la posibilidad de elegir entre opciones, la claridad de la consigna, la estructura de las propuestas en torno a objetivos, plazos, y espacios de consultas (Rigo, 2020).

No es de menor importancia el aporte que los análisis arrojan sobre el papel de la agencia epistémica, relacional y transformadora, cuando se expanden los contextos educativos mediados por las TIC. Concretamente, se comprende mejor el desarrollo de dichas tecnologías frente a factores contextuales como el uso de recursos digitales diversos: galerías y museos virtuales de arte, la búsqueda de artículos en bases de datos, el desarrollo de videos, entre otros tantos desplegados por los estudiantes en este estudio. Parece que los estudiantes pertenecientes a la generación *millennials* y Z se sienten más comprometidos en contextos donde los recursos digitales tienen una gran presencia y adquieren un valor importante para reconfigurar los ambientes de aprendizaje donde ellos se muestran cómodos y más autónomos por la cercanía a sus habilidades e intereses extracurriculares.

Con respecto a las prácticas de enseñanza, se observa que la agencia se vincula con una educación centrada en el estudiante y en el aprendizaje activo que incluye responsabilidad, autonomía y contempla sus preferencias personales. Es decir, sus intereses, metas, aspiraciones y necesidades motivacionales.

Se concluye que la participación de los estudiantes en la toma de decisiones y en la creación activa de significados, con experiencias y tareas que involucran preguntas abiertas, novedosas, vinculadas al que hacer profesional, bajo un formato de aprendizaje interactivo que permite el avance colectivo de la construcción del conocimiento, cuando se ofrecen retroalimentaciones y diálogos recíprocos.

En este estudio se sostiene que la agencia depende críticamente de la calidad de la interacción profesor-alumno-alumno, del apoyo social, las experiencias de confianza, y la creación de un clima permisivo y emocionalmente seguro. Estos aspectos coinciden con los resultados arribados por Jääskelä y sus colaboradores (2020) en un estudio reciente, y por Lipponen y Kumpulainen (2011), anteriormente. Se entiende que profundizar los factores situacionales que sostienen la agencia de los estudiantes es crucial en futuras investigaciones.

La falta de estrategias de triangulación en la recolección y el análisis de los datos es una de las limitaciones del presente trabajo, que no pudieron concretarse por distintas razones. El aislamiento social, preventivo y obligatorio dificultó los encuentros presenciales, y la escasa conexión a la red de internet imposibilitó desarrollar entrevistas focales. Sería interesante en futuros estudios considerar otros ins-

trumentos para profundizar los resultados encontrados. Asimismo, en próximas indagaciones, sería importante profundizar en cómo los estudiantes procesaron la información que obtuvieron en las bases de datos consultadas, aspecto que no surge en el presente estudio, así como considerar el valor de las experiencias educativas expandidas post-pandemia. No obstante, los resultados encontrados permiten reflexionar acerca de los entornos educativos en el nivel superior de educación, la redefinición de una educación que busque abrir las aulas. A decir de Cobo (2011), el reto es pasar de la transmisión de conocimiento a la posibilidad de expandir las instituciones educativas hacia nuevos flujos, como buscar diferentes puntos de vista, y no solo conocer respuestas específicas. Aprender a construir junto a otros, generando capital social y redes de trabajo en una infinidad de entornos presenciales y virtuales, desde cualquier lugar y en cualquier momento en pos de estudiantes más comprometidos.

Referencias

- Araque, A. [TEDx Talks]. (9 de agosto, 2017). *Ser docente: más allá de enseñar contenidos, transmitir experiencias de aprendizaje* [Video]. Youtube.
- Ball, B., Sevillano, L., Faulkner, M., & Belseth, T. (2021). Agency, genuine support, and emotional connection: Experiences that promote relational permanency in foster care. *Children and Youth Services Review*, 121. doi:10.1016/j.childyouth.2020.105852
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. doi:10.1111/2Fj.1745-6916.2006.00011.x
- Brevik, L. M., Gudmundsdottir, G. B., Lund, A., & Strømme, T. A. (2019). Transformative agency in teacher education: Fostering professional digital competence. *Teaching and Teacher Education*, 86. doi:10.1016/j.tate.2019.07.005
- Bryson, C. (2014). Clarifying the Concept of Student Engagement. En C., Brysol (Edit.). *Understanding and developing student engagement* (pp. 1-23). London: Routledge.
- Burbules, N. (2000). Aporias, Webs, and Passages: Doubt as an Opportunity to Learn. *Curriculum Inquiry*, 30(2), 171-187. doi:10.1111/0362-6784.00161
- Carneiro, R. (2009). Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma. En R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (Coord.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 15-28). Fundación Santillana.
- Carpenter, J. P., & Krutka, D. G. (2015). Engagement through Microblogging: Educator Professional Development via Twitter. *Professional Development in Education*, 41(4), 707-728. doi:10.1080/19415257.2014.939294
- Cobo, C. & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius/Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cobo, C. (2011). Uso Invisible de las Tecnologías y Competencias para la Globalidad. En C. Cobos y J. W. Moravez (Comp.). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación* (pp. 75-106). Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius/Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Colardyn, D. & Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39 (1), 69-89. doi:10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x
- Conner, M. (2009). Introduction to informal Learning. *Marcia CONNER*.
- Coto, M., Cordero, C., & Mora, S. (2017). Trends in Ubiquitous Learning Research: A Micro Study of Selected Publications from 2000 to 2015. *Uniciencia*, 31(2), 51-67. doi:10.15359/ru.31-2.4
- Díaz, R. (2012). ¿Y si la educación sucede en cualquier momento y en cualquier lugar? En R. Díaz y J. Freire (Eds.), *Educación Expandida* (pp. 49-66). 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 y J. B. Fernández Rodríguez (Comps.), *Ecologías del aprendizaje. Educación expandida en contextos múltiples* (pp. 313-331). Morata.
- Education Matters (12 de septiembre, 2018). Researching, Advancing, and Inspiring Student Engagement. *SoERe-search*.
- Eteläpelto, A., & Saarinen, J. (2006). Eteläpelto, A. & Saarinen, J. (in press). Developing subjective identities through collective participation. En S. Billett, T. Fennwick, y M. Somerville (Eds.), *Work, Subjectivity and Learning* (pp. 157-177). Netherlands: Springer Science.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65. doi:10.1016/j.edurev.2013.05.001
- Fernández, C. M., Rodríguez, M., & Viñuela, M. P. (2021). University students and their perception of teaching effectiveness. Effects on students' engagement. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 62-69. doi:10.1016/j.psi-coe.2020.11.006
- Flores, Á., & García, A. (2017). Sistema de aprendizaje ubicuo en ambientes virtuales. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(2), 27-40.
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gilje Ø., & Erstad, O. (2017). Authenticity, agency and enterprise education studying learning in and out of school. *International Journal of Educational Research*, 84, 58-67. doi:10.1016/j.ijer.2016.05.012
- Haapasaari, A., Engeström, Y., & Kerosuo, H. (2016). The Emergence of Learners' Transformative Agency in a Change Laboratory Intervention. *Journal of education and work*, 29(2), 232-262. doi:10.1080/13639080.2014.900168
- Harris, E., & Wallace, A. (2012). *Year-Round Learning: Continuity in Education Across Settings and Time Through Expanded Learning Opportunities*. National Conference of State Legislatures.
- Ito, M. (2009). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*. The MIT Press.
- Jääskelä, P., Poikkeus, A., Häkkinen, P., Vasalampi, K., Rasku-Puttonen, H., & Tolvanen, A. (2020). Students' agency profiles in relation to student-perceived teaching practices in university courses. *International Journal of Educational Research*, 103. doi:10.1016/j.ijer.2020.101604

- Kosonen K., Muukkonen H., Lakkala M., & Paavola S. (2012). A Product Development Course as a Pedagogical Setting for Multidisciplinary Professional Learning. In: Moen A., Mørch A.I., Paavola S. (Eds.) *Collaborative Knowledge Creation. Practices, Tools, Concepts*. Sense Publishers. doi:10.1007/978-94-6209-004-0_10
- Kuh, G. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 2009(141), 5-20. doi:10.1002/ir.283
- Kuh, G., & Hu, S. (2001). The effects of student-faculty interaction in the 1990s. *Review of Higher Education*, 24(3), 309-332. doi:10.1353/rhe.2001.0005
- Lafuente, A., & Lara, T. (2013). Aprendizajes situados y prácticas procomunales. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(2), 168-177.
- 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. doi:10.1016/j.tate.2011.01.001
- Lund, A., & Aagaard, T. (2020). Digitalization of teacher education: Are we prepared for epistemic change? *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 4(3-4), 56-71. doi:10.7577/njcie.3751
- Martínez, E., & Fernández, J. B. (2018). *Ecologías del aprendizaje. Educación expandida en contextos múltiples*. Morata.
- Mui, M. L. S., Carpio, G. A., & Ong, C. M. (2019). Evaluation of engagement in learning within active learning classrooms: Does novelty make a difference?. *Journal of Learning Spaces*, 8(2), 1-11.
- NSEE (2020). *High-impact practices* [Informe]. National Survey of Student Engagement.
- Padilla, J. E., Vega, P. L., & Rincón, D. A. (2014). Tendencias y dificultades para el uso de las TIC en educación superior. *Entramado*, 10(1), 279-295.
- Padua, J. (1979). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. Fondo de Cultura Económica.
- Perkins, D., & Salomon, G. (1992). *Transfer of Learning. Contribution to the International Encyclopedia of Education*. Pergamon Press.
- Poveda, D. F., & Cifuentes, J. E. (2020). Incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) durante el proceso de aprendizaje en la educación superior. *Formación universitaria*, 13(6), 95-104. doi:10.4067/S0718-50062020000600095
- Prawat, R. S. (1996). Constructivisms, modern and postmodern. *Educational Psychologist*, 31(3-4), 215-225. doi:10.1080/00461520.1996.9653268
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579-595. doi:10.1037/a0032690
- Reeve, J., Cheon, S. H., & Jang, H. (2020). How and why students make academic progress: Reconceptualizing the student engagement construct to increase its explanatory power. *Contemporary Educational Psychology*, 62, 101899. doi:10.1016/j.cedpsych.2020.101899
- Rigo, D. (2020). Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje. *Revista Mediterránea de Comunicación*. CMD13.
- Rigo, D., Irusta, M. J., Bechero, G. A., & Amaya, S. S. (2020). Motivos para comprometerse, desvincularse y revincularse con los estudios superiores. *Investigación en la Escuela*, (100), 71-87. doi:10.12795/IE.2020.i100.06
- Rodríguez, T. C., Baños, M., & Rajas, M. (2016). Docencia en el campo expandido: estudio de caso sobre aprendizajes en red. *Opción*, 32(8), 597-618.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Sorroza, N. A., Jinez, J. P., Rodríguez, J. E., Caraguay, W. A., & Sotomayor Sánchez, M. V. (2018). Las Tic y la resistencia al cambio en la Educación Superior. *RECIMUNDO*, 2(2), 477-495. doi:10.26820/recimundo/2.2.2018.477-495
- Tsay, H., Kofinas, A., & Trivedi, S. (2018). Novelty Effect and Student Engagement in a Technology-mediated Gamified Learning System. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*, 1. doi:10.5465/AMB-PP.2018.13030abstract
- Tsay, H., & Kofinas, A. (2017). *Student engagement and the novelty effect in a technology-mediated gamified course* [Documento en línea].
- UNESCO (2020). *Educación en Emergencia* [Portal web].
- UNICEF (6 de octubre, 2020). Google y UNICEF consultan a los jóvenes sobre la educación a distancia durante la pandemia. *Comunicados de prensa*.
- Valverde, J. (2015). El movimiento de 'educación abierta' y la 'universidad expandida'. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 157-180.
- van Aalst, J., & Chan, C. K. K. (2007). Student-Directed Assessment of Knowledge Building Using Electronic Portfolios. *Journal of the Learning Sciences*, 16(2), 175-220. doi:10.1080/10508400701193697
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.
- Zhang, Z., & O. McNamara. (2018). *Undergraduate Student Engagement: Theory and Practice in China and the UK*. Springer.
- Zweckhorst, M. B. M., & Maas, J. (2015). ICT in higher education: students perceive increased engagement. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 7(1), 2-18. doi:10.1108/JARHE-02-2014-0022