

Universidad de Sonora
División de Ciencias Sociales
Posgrado Integral en Ciencias Sociales
Doctorado en Ciencias Sociales



**Una Aproximación Interdisciplinaria a la Agencia Humana en Escenarios
Educativos**

TESIS

Que para obtener el grado de Doctora en Ciencias Sociales

Presenta

María de los Ángeles Maytorena Noriega

Director:

Dr. Daniel González Lomelí

Co-director:

Dr. Carlos Arturo Sandoval Casilimas

Lectores:

Dr. Víctor Corral Verdugo

Dra. Blanca Silvia Fraijo Sing

Dr. Juan Pablo Durand Villalobos

Dr. Jesús Francisco Laborín Álvarez

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

A mi *hija* María Eliza gracias por ser mi hija y por apoyarme, eres el motivo más amado de mi crecimiento académico y personal.

A mi *padre*, esté donde esté, sé que está orgulloso de este trabajo y de haberme modelado el trabajo duro y honesto.

A mi *madre*, quien me enseñó que con perseverancia, dedicación, paciencia y amor las metas se alcanzan.

A mis *hermanos*, testigos del amor a mi profesión y de mi persistencia en este camino.

A mis *amigas* y amigos, especialmente a las “comadres”, por su apoyo fraterno y por ser parte importante en mi vida.

A mis *sobrinos* y *ahijados* porque su alegría me da fuerza y entusiasmo.

A los *estudiantes* que me han enseñado a enseñar en diferentes condiciones, de ellos y para ellos es este trabajo.

Todos ellos son testigos de mi esfuerzo y constancia para culminar este trabajo.

A ti, por estar. Gracias.

*Nuestra recompensa se encuentra en el esfuerzo y no en el resultado,
un esfuerzo total es una victoria completa.*

Mahatma Gandhi

Agradecimientos

A la *Universidad de Sonora* ya que desde que ingresé como estudiante soy parte de tan honorable Institución Educativa y he desarrollado habilidades académicas y profesionales bajo su abrigo.

Especialmente agradezco a la *Dirección de Desarrollo y Fortalecimiento Académico* por las facilidades otorgadas para concluir mi trabajo doctoral a través de la beca para estudios de posgrado otorgada en 2016.

A la División de Ciencias Sociales y específicamente el *Programa de Posgrado Integral en Ciencias Sociales* gracias por ser parte de la generación 2014-2017.

Al *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)* por su apoyo a través de la beca con registro 332047 y la beca mixta 2016- MZO 2017 de movilidad en el extranjero (291062).

A la *Universidad de San Buenaventura-Medellín* por aceptarme para realizar una estancia académica del 21 de enero al 20 de marzo de 2017, especialmente al Doctorado en Psicología de dicha Institución dirigido en ese momento por la Dra. Nora Helena Londoño.

Al *Dr. Carlos Arturo Sandoval Casilimas* quien fue mi tutor en dicha estancia y aceptó ser mi co-director de tesis; la escala de Agencia colectiva en situaciones escolares es producto de lo aprendido en esa estancia.

Al *Dr. Daniel González Lomelí*, director de esta tesis y mi formador y motivador incansable por más de 20 años.

Al *Dr. Víctor Corral Verdugo* quien además de ser mi asesor en este proyecto y haber sido una guía fundamental en la construcción de esta propuesta, también ha seguido mi formación profesional por muchos años.

A la *Dra. Blanca Silvia Fraijo Sing* quien como compañera, maestra y asesora de tesis ha estado atenta de mi avance y confiado en mí.

Al *Dr. Juan Pablo Durand Villalobos*, quien como mi asesor de tesis se ha mostrado entusiasta con este trabajo y sus alcances.

Al *Dr. Jesús Francisco Laborín Álvarez* también asesor de tesis quien además funge como lector externo, por su dedicación y entrega en la revisión del documento.

A mis *Maestros* del Posgrado Integral en Ciencias Sociales por su guía en el cumplimiento de mi preparación doctoral.

A las maestras *Elsy Guadalupe Parada, María Julia León y María Rubí Vargas* por apoyarme en la búsqueda de grupos de clase para el levantamiento de datos en cada una de sus etapas.

A los *Jefes de Departamento* de Ciencias del Deporte y de la Actividad física, Enfermería, Ingeniería y Psicología por su apoyo para el levantamiento de datos en cada una de sus etapas.

A los maestros *Alejandra Favela* y *Martina Ontiveros* de la Licenciatura en Enfermería; *Agustín Brau*, *Ramón Alberto Luque* y *Sylvia Elena Guevara*; de Ingeniería Industrial; y *César Tapia*, *Jesús Laborín* y *Olimpia Salazar* de la Licenciatura en Psicología, por aceptar brindarme un tiempo de sus clases para encuestar a sus estudiantes.

A *Alma Nereyda Jiménez Ochoa*, secretaria de la coordinación del PICS por su invaluable apoyo semestre a semestre con los trámites y documentación que nos requieren.

A mi Amiga y compañera de formación *María de los Ángeles Fuentes Vega* por brindar parte de su tiempo en apoyarme con el levantamiento de datos en todas sus etapas y más su apoyo mientras estuve de estancia académica.

A *María Eliza Maytorena Noriega* por su colaboración en aplicación y captura de instrumentos.

A mis *Amigas* que tuve el honor de conocer y con quienes conviví durante los tres años de doctorado *Alejandra Meza*, *Anaís Ortiz*, *Laura Barrera* y *Zita Contreras*, fuimos cómplices académicas en este proceso de construcción y desarrollo. Gracias por esas tardes y noches de convivencia y desahogos.

A los *estudiantes de Licenciatura* quienes aceptaron a colaborar dando respuesta a los instrumentos de medición que se diseñaron en este estudio.

Resumen

El estudio de la agencia humana ha sido diverso y multidisciplinar por lo cual no ha existido una sola forma de operacionalizarlo; aunado a ello, las múltiples disciplinas que han abocado su estudio lo han hecho de manera reduccionista de modo que el concepto de agencia o agenciamiento que han construido no vincula a las disciplinas restantes de las ciencias sociales que también lo han abordado. Pese a la importancia que la literatura especializada le ha concedido a este concepto, en la revisión teórica en el marco de esta investigación, se hallaron vacíos tanto en su delimitación teórica como en la forma de abordarlo empíricamente a través de procesos de medida. En el ámbito específico de aplicación de esta categoría analítica recogida en la presente investigación y orientado a la mejora de la educación superior, se encontró necesario realizar una labor de acotamiento conceptual y operacional de la capacidad de Agencia, para ello se tomó como fundamento de base, los tres modos de agencia propuestos por Bandura (Personal, Mediada y Colectiva) y se encauzó adicionalmente a responder la pregunta por la forma en que estos tres modos de agencia se relacionan entre sí y por la manera en que lo planteado con respecto a este asunto desde distintas disciplinas al interrelacionarlo, podría generar una comprensión más amplia y sólida del aprendizaje en el entorno universitario. De cara al desarrollo de los objetivos de investigación asumidos, se diseñaron y pusieron a prueba tres escalas de medición, una dirigida a la Agencia personal, otra orientada a medir la Agencia mediada y finalmente una enfocada en la Agencia colectiva. Tras el proceso anterior y con los reactivos resultantes de la aplicación de un Análisis Factorial Confirmatorio, se conformó un Inventario de Agencia en Situaciones Escolares, el cual se puso a prueba en una muestra de 224 estudiantes de quinto semestre de tres licenciaturas en una Institución pública del noroeste de México: enfermería (72), ingeniería industrial (78) y psicología (74). Se lograron conformar los factores de primer orden propuestos para cada modo de Agencia en situaciones escolares

universitarias tales como *Auto-reactividad*, *Auto-reflexión*, *Previsión* e *Intencionalidad* para el modo de Agencia personal; *Apoyo docente* y *Apoyo económico* para el modo de Agencia mediada y *Aprendizaje colaborativo* e *Interacciones sociales* para el modo de Agencia colectiva. A su vez, se puso a prueba un modelo teórico en el que se plantea un efecto mediador de la Agencia mediada entre el modo de Agencia colectiva y el Agencia personal. El modelo de mediación resultante posee bondad de ajuste práctica y la Agencia personal es predicha en un 51% por el efecto mediador de la Agencia mediada y un 57% de la varianza de la Agencia mediada. Los resultados obtenidos en los cuatro estudios efectuados permiten afirmar que el Inventario de Agencia en Situaciones Escolares es confiable y válido para medir Agencia en este contexto conceptualizada desde los tres modos de Agencia propuestos.

Índice

Agradecimientos	i
Dedicatoria	ii
Resumen	iii
Índice	v
Índice de tablas	vii
Índice de figuras	viii
I. Introducción	1
1.1 Antecedentes	3
1.1.1 Investigaciones sobre Agencia Humana en otros países	6
1.1.2 Investigaciones sobre Agencia Humana en México	13
1.2 Planteamiento del problema	15
1.3 Justificación	16
II. La Agencia humana	19
2.1 Conceptualización de la agencia humana	19
2.2 La agencia humana desde un abordaje interdisciplinario	21
2.2.1 Filosofía y Agencia humana	21
2.2.2 Sociología y Agencia humana	26
2.2.3 Psicología y Agencia humana	30
2.2.4 Contexto educativo y Agencia humana	38
2.3 Agencia personal	39
2.4 Agencia mediada	42
2.5 Agencia colectiva	48
2.6 Agencia en Escenarios educativos	56
2.7 Objetivos	58
2.7.1 Objetivos generales	58
2.7.2 Objetivos particulares	58
2.8 Preguntas de investigación	59
2.9 Modelos teóricos a poner a prueba	59
III. Método	63
3.1 Tipo de investigación	63
3.2 Diseños de observación	63
3.3 Diseños de medición	66
3.4 Método del Estudio piloto de Agencia personal	68
3.4.1 Participantes	68
3.4.2 Instrumento	69
3.4.3 Procedimiento	70
3.4.4 Análisis de datos	70
3.5 Método del Estudio piloto de Agencia Mediada	70
3.5.1 Participantes	70
3.5.2 Instrumento	71
3.5.3 Procedimiento	72

3.5.4 Análisis de datos	72
3.6 Método del Estudio piloto de Agencia Colectiva	72
3.6.1 Participantes	72
3.6.2 Instrumento	73
3.6.3 Procedimiento	73
3.6.4 Análisis de datos	74
3.7 Método: Estudio final	74
3.7.1 Participantes	74
3.7.2 Instrumentos	76
3.7.3 Procedimiento	78
3.7.4 Análisis de datos	78
IV. Resultados	79
4.1 Análisis de consistencia interna de los estudios Piloto	79
4.1.1. Escala de Agencia Personal	79
4.1.2 Escala de Agencia Mediada	82
4.1.3 Escala de Agencia Colectiva	84
4.2 Análisis factorial confirmatorio (AFC) de las escalas de Agencia	86
4.2.1 AFC de la escala de Agencia Personal	86
4.2.2 AFC de la escala de Agencia Mediada	88
4.2.3 AFC de la escala de Agencia Colectiva	89
4.3 Análisis de consistencia interna posterior al AFC de las escalas de Agencia	91
4.4 Estudio final: Análisis de consistencia interna	93
4.5 Análisis de correlación múltiple	96
4.6 Análisis de regresión lineal	98
4.7 Modelamiento estructural	98
4.8 Análisis de consistencia interna posterior al modelamiento estructural	101
4.9 Comparación de medias	103
V. Discusión	106
Referencias	118
Anexos	127

Índice de tablas

Núm.	Título	Pág.
1	Diseño de observación de la escala de Agencia Personal en situaciones escolares	65
2	Diseño de observación de la escala de Agencia Mediada en situaciones escolares	65
3	Diseño de observación de la escala de Agencia Colectiva en situaciones escolares	66
4	Distribución de la muestra de Agencia personal por carrera y semestre	68
5	Distribución de los estudiantes de la muestra por licenciatura y género	75
6	Distribución de los estudiantes de la muestra por licenciatura y semestre	75
7	Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la subescala Auto-reactividad de Agencia personal	79
8	Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la subescala Previsión de Agencia personal	80
9	Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la subescala Auto-reflexión de Agencia personal	81
10	Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la subescala Intencionalidad de Agencia personal	82
11	Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la subescala Apoyo docente de Agencia mediada	83
12	Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la subescala Apoyo económico de Agencia mediada	84
13	Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la subescala Interacciones sociales de Agencia colectiva	85
14	Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la subescala Aprendizaje colaborativo de Agencia colectiva	85
15	Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la escala de Agencia personal posterior al AFC	92
16	Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la escala de Agencia mediada posterior al AFC	92
17	Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la escala de Agencia colectiva posterior al AFC	93
18	Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la escala de Agencia personal del Inventario de Agencia en Situaciones escolares	94
19	Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la escala de Agencia mediada del Inventario de Agencia en Situaciones escolares	95
20	Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la escala de Agencia colectiva del Inventario de Agencia en Situaciones escolares	96
21	Análisis de correlación de los factores que integran el Inventario de Agencia en Situaciones escolares	97
22	Análisis de correlación de los modos de Agencia que mide el Inventario de Agencia en Situaciones escolares	97
23	Coefficientes estandarizados de regresión múltiple para Agencia personal	98
24	Coefficientes estandarizados de regresión múltiple para Agencia mediada	98

25	Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la escala de Agencia personal del Inventario de Agencia en Situaciones escolares posterior al MEE	101
26	Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la escala de Agencia mediada del Inventario de Agencia en Situaciones escolares posterior al MEE	102
27	Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la escala de Agencia colectiva del Inventario de Agencia en Situaciones escolares posterior al MEE	102
28	Comparación de medias entre los tres modos de Agencia en Situaciones Escolares por la Licenciatura de los estudiantes de la muestra	103

Índice de figuras

Núm.	Título	Pág.
1	Modelo teórico de Agencia personal en situaciones escolares	60
2	Modelo teórico de Agencia mediada en situaciones escolares	61
3	Modelo teórico de Agencia colectiva en situaciones escolares	61
4	Modelo teórico de Agencia en situaciones escolares conformada por los tres modos de Agencia (personal, mediada y colectiva)	62
5	Modelo multifactorial de Agencia Personal en estudiantes de Educación Superior	87
6	Modelo multifactorial de Agencia Mediada en estudiantes de Educación Superior	89
7	Modelo multifactorial de Agencia Colectiva en estudiantes de Educación Superior	90
8	Modelo estructural de mediación de los tres modos de Agencia mediada entre Agencia colectiva y Agencia personal	100
9	Comparación de medias entre los factores de Agencia personal y la licenciatura que estudian los integrantes de la muestra	104
10	Comparación de medias entre los factores de Agencia mediada y la licenciatura que estudian los integrantes de la muestra	104
11	Comparación de medias entre los factores de Agencia colectiva y la licenciatura que estudian los integrantes de la muestra	105

I. Introducción

El desarrollo social actual tan versátil y desmesurado ha generado desafíos y retos que implican un papel de las formas de conocimiento existentes. Con ello la condición de incertidumbre está latente en un entorno cada vez más cambiante y competitivo. En el campo laboral, los puestos de trabajo son cada vez menos estructurados y más movibles. Los procesos de globalización, el crecimiento exponencial de la tecnología, el masivo avance de los procesos de virtualización de muchos asuntos de la vida cotidiana, la movilidad social, las dificultades en las interacciones personales y sociales, propician que las ciencias sociales jueguen un importante papel para ofrecer alternativas de conocimiento, intervención y solución (Tejeda, 2005).

Las dramáticas transformaciones de la sociedad en la que estamos involucrados generan problemas de estabilidad e indecisión. En correspondencia con ello Bauman (2001) plantea lo que llamó *modernidad líquida*, concepto desde el que analiza las consecuencias de los retos y desafíos implicados en las nuevas miradas sobre la actuación humana; en particular, lo que concierne a disolución de las concepciones de la realidad basadas en una mirada estática y fundadas en las nociones de equilibrio, estabilidad, y perpetuidad, entre otras. En contraposición, se halla la necesidad de desarrollar una perspectiva que asuma la característica del cambio permanente, del desequilibrio y la inestabilidad como los rasgos para los cuales la educación en general y la educación superior en particular deben preparar.

La situación antes descrita orienta hacia la Agencia Humana como una alternativa de atención que hace posible enfrentar los retos antes citados, y en ese horizonte es que se hace necesario profundizar en el conocimiento de la misma; en tanto que, ser un agente significa desarrollar la capacidad de influir intencionadamente en las circunstancias de la vida (Bandura, 1999, 2000, 2002, 2006) y en tal sentido el término agencia humana y el estudio del fenómeno

que se genera al emplearlo puede ser un factor a tomar en cuenta en la adquisición de los aprendizajes requeridos en este mundo de transformación.

Hay que decir que el concepto de agencia humana, aunque fue empleado desde la antigüedad, con una perspectiva de corte filosófico, en la modernidad paulatinamente se ha utilizado para abordar diferentes fenómenos sociales en la economía, la sociología y la psicología, por citar algunas. De tal forma que el énfasis de este estudio es investigar la agencia humana focalizada a situaciones escolares en la educación superior.

En psicología Albert Bandura (1999, 2006) en el marco de su teoría cognitiva social plantea la existencia de tres modos de agencia humana: personal, donde se ubica el yo, cogniciones y acciones; agencia mediada que hace referencia a apoyos externos para lograr el desarrollo individual; y agencia colectiva centrada en la colaboración grupal para el logro de objetivos comunes o similares. En ese sentido, el estudio de la Agencia humana brinda la posibilidad de un trabajo interdisciplinario en el proceso de aprender.

Lo que se presenta a continuación corresponde a los antecedentes del concepto de agencia humana y una breve aproximación al por qué emplearlo o extrapolarlo al ámbito educativo. Un segundo apartado enmarca teóricamente el concepto y la manera de abordarlo y medirlo de forma interdisciplinaria a partir de los tres modos de agencia que propuso Bandura (1999, 2006) así como los objetivos y las preguntas de investigación que guiarán el estudio. El tercer apartado describe el método que se siguió en la elaboración de esta tesis, en el cual se incluyen los diseños de observación y medición de las escalas que se crearon para medir el constructo Agencia en Escenarios Educativos tales como las escalas de Agencia personal, Agencia mediada y Agencia colectiva. Se describe también el método empleado para la realización de los estudios piloto y para el estudio final.

Posteriormente en el capítulo cuatro se presentan los resultados de los estudios piloto realizados para probar las propiedades psicométricas y pertinencia de cada una de las escalas de Agencia Personal, Agencia Mediada y Agencia Colectiva. Se exhibe el resultado de los análisis de consistencia interna vía alfa de Cronbach de las cuatro subescalas de Agencia Personal: *Auto-reactividad*, *Previsión*, *Auto-reflexión* e *Intencionalidad*, las dos subescalas de la escala de Agencia Mediada: *Apoyo docente* y *Apoyo económico*; y de las dos subescalas de Agencia colectiva: *Interacciones sociales* y *Aprendizaje colaborativo*, así como el resultado del análisis factorial confirmatorio efectuado para determinar la validez de cada escala construida y un análisis de consistencia interna con los reactivos resultantes del análisis factorial confirmatorio de cada una de las escalas.

Se presenta también el resultado de la estructuración del concepto Agencia en Escenarios Educativos en su versión del estudiante a partir del Inventario de Agencia en Situaciones escolares que se construyó y probó en esta tesis, lo que implica también el modelamiento de ecuaciones estructurales en el cual se plantea la interrelación triádica de los modos de Agencia humana puesta a prueba en este estudio.

Finalmente, en el capítulo de discusión, se exteriorizan las conclusiones del estudio, así como la discusión en torno a las implicaciones teóricas y metodológicas derivadas de la realización de esta investigación y los posibles escenarios de aplicación con relación al fomento de la agencia desde los salones de clase.

1.1. Antecedentes

La definición del término agencia humana ha sido referido en varias áreas del conocimiento; por ejemplo, el desarrollo económico a través del Banco Mundial reconoce a la agencia como los recursos que los individuos o los grupos poseen (Pick et al., 2007). Alsop y Heinsohn (2005) abordan esa perspectiva financiera de la agencia al referir “que la gente puede tener recursos

materiales como el capital financiero y productivo y recursos no materiales, como las habilidades, el conocimiento, las redes sociales y la capacidad psicológica para aspirar e imaginar el cambio” (p. 296).

A su vez Frank, Avery y Laman (1988) definen agencia como competencia y como la posibilidad de una conducta auto dirigida; el grado de funcionamiento autónomo es la definición que da Kagitcibasi (2005) al concepto referido. Mientras que Beyers, Goossens, Vansant y Moors (2003) hablan de agencia como la capacidad de autogobierno. Bandura (2002, 2006) por su parte la concibe como algo que ocurre dentro de un contexto. Según el citado psicólogo la perspectiva agencial influye de manera intencionada en el funcionamiento de la vida. Además, afirma que las personas no son simples espectadoras de su comportamiento, en otras palabras, son auto organizadas, proactivas, auto reguladas y auto reflexivas.

A su vez Sautu (2014) concibe la agencia como la capacidad de los actores sociales para interpretar su mundo, decidir cursos de acción y desarrollar comportamientos e interacción social. Mientras que Tejeda (2005) considera a la Agencia Humana como la capacidad de ejercitar el control sobre el funcionamiento propio de los individuos y sobre los eventos que los afectan. Se refiere a ella como la operacionalización y acción de la autoeficacia; es decir, la autoeficacia es la base de la Agencia (Bandura, 2002).

En psicología, el exponente de este concepto es Albert Bandura quien en su teoría social cognitiva esboza la existencia de tres modos de agencia. La Agencia Personal, la Agencia Mediada y la Agencia Colectiva. Bandura planteó que las personas no son impulsadas por fuerzas internas ni controladas y moldeadas por estímulos externos. Para este autor intencionalidad, previsión, auto-reactividad y auto-reflexión son elementos centrales del agente y son los que permiten a las personas jugar un rol en su auto desarrollo, adaptación y auto renovación a través del tiempo (Bandura, 1999, 2000, 2006).

Como se explica en el párrafo anterior, en la disciplina psicológica, particularmente dentro del enfoque de la psicología cognoscitiva, el fundamento de la Agencia es el concepto psicológico de intencionalidad, pero dicha intencionalidad orientada a metas concretas; lo cual es compatible con la definición del filósofo Sen (1985) quien se refiere al constructo como la habilidad de definir las metas propias de forma autónoma y de actuar a partir de las mismas al referirse a la agencia personal.

El concepto entonces, hace referencia a la competencia personal, que se enfoca en el individuo como actor el cual opera en un contexto social; autores como Bandura (2006); Castañeda, Peñalosa y Austria (2014); Pick *et al.* (2007); Sautu (2014) y Tejeda (2005) reconocen a la agencia como un ingrediente importante para el cambio, dado que se considera una parte trascendental del desarrollo humano y coinciden al referir que la conceptualización del término agencia está orientado hacia el desarrollo, la adaptación y el cambio humano. Relatan que la asociación con el desarrollo humano se da en aspectos como autodirección, razonamiento práctico, autonomía, autodeterminación e independencia. De ahí el carácter primordial del concepto, que ha sido explorado en varios aspectos y desde varias disciplinas, aunque de forma aislada entre ellas.

En tal sentido para este trabajo se considera que el concepto Agencia Humana puede ser abordado empíricamente de forma interdisciplinaria ya que como lo señalaron Klandermans y Roggeband (2007) el vocablo interdisciplina tiene diferentes significados orientados a cooperaciones institucionales o de personas de diferentes ciencias, áreas o disciplinas; además es un concepto común a más de una disciplina. Esta aseveración corresponde a la agencia humana debido a que según su caracterización y los teóricos que lo han trabajado, el término puede aplicarse en cualquier contexto en el que el ser humano participa y ha sido abordado desde disciplinas como la economía, la sociología, la psicología entre otras.

En ese mismo tenor se hace referencia a lo dicho por Klandermans y Roggeband (2010) quienes consideran que la verdadera investigación interdisciplinaria requiere estudios que estén firmemente enraizados en una tradición disciplinaria, en este caso la Psicología, pero al mismo tiempo muy consciente de lo que otras disciplinas de las ciencias sociales tienen que ofrecer, como la Economía, la Filosofía y la Sociología. En adición a esto Szostak (2013) señala que una definición de interdisciplinariedad de mayor consenso en la comunidad científica concibe a la interdisciplina como la integración de las múltiples perspectivas disciplinarias con el fin de comprender alguna problemática compleja.

El estudio de la Agencia Humana se ha nutrido de diversas fuentes teóricas y disciplinares que han desarrollado sus consideraciones y hallazgos de manera independiente y, por ende, no existe una sola forma de conceptualizar, objetivar y operacionalizar este constructo; de aquí deriva la necesidad de tejer nexos e identificar deslindes entre las acepciones que sobre la agencia humana se han trabajado desde distintas orientaciones disciplinares, teóricas y empíricas.

1.1.1 Investigaciones sobre Agencia Humana en otros países

Existen investigaciones sobre agencia en las que el concepto ha sido empleado como el objeto de estudio, otras en las que la agencia es una de las variables independientes. Algunas de ellas se describen a continuación a fin de dar a conocer las distintas percepciones que se tienen de la agencia, así como los distintos métodos y formas de medición que se han empleado.

Por ejemplo en Bélgica Beyers, Goossens, Vansant y Moors (2003) pusieron a prueba empírica cuatro factores que corresponden a la autonomía de los adolescentes tales como conectividad, separación, desapego y agencia; probaron la relación entre ellos con dos muestras independientes, 601 estudiantes de secundaria clasificados como adolescencia media y 374 de primer año de universidad clasificados como adolescencia tardía; en ambos estudios, a través

de modelamiento estructural se encontraron correlaciones altas y significativas entre desapego y conectividad, entre conectividad y separación y entre separación y desapego; las correlaciones entre agencia y los otros tres factores fueron mucho menores.

En el citado estudio la agencia fue medida a través de actitud emocional y funcional asociada con una alta autosuficiencia en el adolescente, factores que, en opinión de los autores, reflejan la posibilidad de comportamiento auto-dirigido. Esta caracterización es hecha a partir de la particularidad de autogobierno que establece la teoría social cognitiva. Aunque los autores toman una postura psicoanalítica; discuten acerca de que el proceso de individualización en la adolescencia implica una relación estrecha con los padres, y en ese sentido afirman que el inicio de la adolescencia podría ser un trampolín hacia una autonomía saludable por lo que la separación puede ser una medida del proceso de desarrollo que es mejor reflejado por la agencia, y esta afirmación, dicen los autores, no se descarta con los resultados encontrados en el estudio (Beyers, Goossens, Vansant & Moors, op. cit.).

Desde una postura de la disciplina económica, en Estonia Titma, Brandon y Roots (2007) llevaron a cabo una investigación longitudinal con un grupo de adolescentes a quienes siguieron hasta la edad adulta, con el propósito de relacionar sus habilidades y su ingreso económico. Se examinó información sobre educación e ingresos de 1023 personas de las cuales se tenía información válida en los años 1983, 1997 y 2004, la primera medida corresponde al momento en que los participantes estaban por concluir la escuela secundaria a los 18 años de edad. Se examinaron los resultados del total de individuos de todas sus fuentes de ingreso en el mes antes de la entrevista de 2004 y la movilidad en el quintil de ingreso total del individuo en los meses justo antes de las entrevistas de 1997 y 2004.

La Agencia fue medida en función de las habilidades cognitivas y la educación escolar y con respecto a las habilidades cognoscitivas se enfocaron en la capacidad de organizar a otras

personas y sus actividades y capacidad de liderazgo y organización; en el componente de educación partieron de la premisa de que las personas con más educación formal tienden a tener más ingresos; indagaron también sobre las metas de los participantes ya que en opinión de los autores, cuando las personas tienen un objetivo determinado (como ganar dinero en este caso) y éste es muy importante, tienen más probabilidades de lograrlo que aquellas personas para las que es menos importante. En cuanto a las acciones de los participantes consideraron el aspecto económico en relación con la transición del comunismo guiados por la idea de que si los adultos estaban activos fuera de su trabajo principal en la primera etapa de la transición, tenderían a tener resultados más favorables de ingresos en la segunda etapa de la transición. Concluyen que la agencia tuvo efectos notables sobre el éxito económico de los adultos de casi 40 años de edad.

Mientras que Dewar, Lubans, Plonikoff y Morgan (2012) emplearon como variable central los comportamientos alimentarios saludables y desarrollaron y evaluaron la confiabilidad y validez factorial de medidas relacionadas con la teoría social cognitiva en comportamientos alimentarios saludables. Trabajaron con 173 adolescentes australianos a quienes consultaron sobre factores personales y ambientales además de atributos de su comportamiento alimentario a partir de un cuestionario que los autores construyeron tomando como base teórica la teoría social cognitiva. Las medidas se diseñaron a través de un proceso tanto cualitativo como cuantitativo. El cuestionario preliminar fue de siete escalas cada una de las cuales representa un constructo unidimensional derivado de la teoría cognitivo social (SCT) de Bandura: auto-eficacia, intención (metas proximales), situación (percepción del entorno físico), estrategias de comportamiento, apoyo social y expectativas de resultado (beneficios percibidos) y expectativas (valor que se da en los beneficios) en relación con la alimentación saludable.

Posterior a la validez de jueceo con expertos y con el propósito de revisar y refinar las escalas los autores (op. cit.) realizaron un grupo focal con adolescentes; se adoptó un ambiente de entrevista semi-estructurada que se grabó digitalmente; una vez concluido el grupo focal se devolvieron las escalas al panel de expertos para su revisión, previo a la administración de las mismas a la muestra de estudio. La escala se aplicó en tres escuelas no gubernamentales de la región de la costa central en Australia con un método de prueba-reprueba de dos semanas entre las aplicaciones en otoño de 2010. Se encontraron índices de confiabilidad y validez (a través de Análisis Factorial Confirmatorio) aceptables para todas las escalas.

Dewar, Lubans, Plonikoff y Morgan (2012) concluyeron que comparar las propiedades psicométricas de escalas actuales con medidas anteriores de constructos teóricos de la conducta alimentaria fue un reto entre otras cosas, porque pocos estudios han examinado la validez factorial de las escalas de dieta lo cual es importante para establecer el grado de ajuste a su constructo teórico. Como parte de las limitaciones debe tomarse en cuenta que el tamaño de la muestra es pequeño. Otra limitación que refieren los autores es que las pruebas de validez no fueron extensas.

Con el propósito de examinar el poder predictivo de la teoría de la acción planeada (TPB) y de la Teoría cognitiva social (SCT) en Taiwán Cheng y Chu (2014) tomaron como variable dependiente las decisiones de matriculación en el curso de ética e investigaron los efectos de la auto-identidad en el contexto de las relaciones actitud-conducta. Un segundo objetivo del estudio fue probar el papel moderador de la auto-identidad en la capacidad de los dos modelos para predecir las intenciones de comportamiento. Y el tercer objetivo fue explorar la contribución de ambos modelos a la predicción del comportamiento real relacionado con la toma de cursos de ética. Para ello los autores emplearon medidas de variables de cada teoría puesta a prueba tales como actitud (componente de la TPB), norma subjetiva (componente de la TPB),

control conductual percibido (componente de la TPB), autoeficacia (componente de la SCT), resultado esperado (componente de la SCT), auto-identidad (ambas), intención de conducta (ambas) y la de la variable dependiente comportamiento actual.

Cheng y Chu (op. cit.) encontraron que la auto-identidad aumentó el poder predictivo de ambas teorías. Además, que la TPB modificada fue mejor que la SCT modificada en la predicción de conducta de tomar el curso de ética. La TPB modificada explicó 54% de la varianza en las intenciones de comportamiento, mientras que la SCT modificada representó sólo 47% de la varianza. La auto-identidad es un factor influyente dentro de ambos modelos (TPB y SCT). Así, la auto-identidad desempeñó un papel importante en la relación entre la actitud y las intenciones de comportamiento dentro de ambos marcos teóricos. Los hallazgos del presente estudio también indicaron que todos los antecedentes de las intenciones reportadas en la TPB deberían usarse para predecir las intenciones de los estudiantes de tomar cursos de ética, mientras que la expectativa de resultado fue el único predictor significativo derivado de la SCT. Además, el modelo generado desde la TPB explicó una mayor cantidad de varianza en las intenciones de comportamiento de los participantes hacia la adopción de cursos de ética y también presentó mayor utilidad predictiva para los comportamientos de matrícula en curso real que la SCT. Se tomaron escalas de diferentes autores para cada uno de los indicadores a medir. Emplean la teoría social cognitiva de Bandura y la de la acción planeada de Ajzen usando como variable moderadora la auto identidad. Pero al hablar de la teoría de Bandura sólo hacen referencia a la autoeficacia.

En Escocia Howell (2014) realizó un estudio para evaluar los cambios en el miedo de las personas sobre la “catástrofe climática”, la motivación para actuar, el sentido de agencia en relación con la acción del cambio climático y el conocimiento sobre la percepción subjetiva de las acciones de mitigación. La autora se apoyó de una película de catástrofe climática y trabajó

bajo la hipótesis de que la película sería causa de preocupación, pero este efecto se desvanecería con el tiempo. Exploró si la audiencia tomó alguna acción como resultado de ver la película. Howell asume que un determinante clave de la acción es la agencia, o la eficacia y percibe que la Agencia incluye no sólo la percepción de que se puede actuar con eficacia, sino también que vale la pena hacerlo. La investigación consistió en un estudio de panel con participantes reclutados al azar de entre los espectadores del Edinburgh Filmhouse durante el período del 20 al 24 de marzo de 2009. Los participantes respondieron 4 cuestionarios en diferentes momentos: antes de ver la película, después de verla, 10 semanas después y en junio de 2010. Los cuestionarios se respondieron a partir de ver a la película y una parte de uno de ellos incluyó aspectos de agencia. Resultados preliminares mostraron que inmediatamente después de ver la película los respondientes mostraron mayor motivación para actuar y sobre la creencia de que podían hacer algo y disminuyeron las respuestas ante la afirmación “yo hago lo más que puedo sobre el cambio climático” pero estos impactos se desvanecieron en el primer seguimiento. En el seguimiento final la motivación para actuar y el acuerdo de que pueden hacer algo fueron significativamente menores que inmediatamente después de ver la película, pero no que en el primer seguimiento. Los que permanecieron en las cuatro medidas resultaron más propensos a demostrar la preocupación más alta, la autora considera que muchos de los encuestados ya habían alcanzado el más alto nivel de preocupación continua que podrían sostener.

Como una de las variables que impactan en la adaptación escolar Walls y Little (2005) realizaron un estudio en Estados Unidos de América con el objetivo de examinar la interacción entre los estilos de motivación y las creencias de agencia en la forma en la que se insta al estudiante a regular la acción académica relacionada con la adaptación escolar, a través de modelamiento estructural. Los autores se basaron en el modelo de la teoría de control de la acción, de control percibido y el modelo de la teoría de la autodeterminación de la motivación.

En cuanto a las creencias de control de la acción los refieren como puntos de vista sobre las competencias y los posibles medios que se consideran a disposición del individuo para la búsqueda de un objetivo particular; son consideradas a la luz de la perspectiva de la agencia humana en la que el individuo es visto como volitivo, intencional y auto referencial; es decir, el individuo es también el participante clave en la identificación, selección y persecución de sus metas. El estudio se realizó con una muestra de 1500 estudiantes de sexto a noveno grados; se conformó el factor de agencia de esfuerzo y agencia habilidad, la primera explica directa y positivamente el bienestar escolar, el afecto positivo y el grado escolar y de forma negativa el afecto negativo. En este estudio no se toma una postura teórica particular acerca de la Agencia humana; tampoco indican la forma en la que fue medido dicho constructo.

Ray (2009) trabajó con docentes de la Universidad de Texas enfocados a programas de Doble Lengua, con el propósito de identificar tanto los factores que informan el sentido de agencia (antecedentes) de los profesores como los comportamientos de instrucción que resultan de ese sentido de agencia (manifestaciones). La autora se basó en la noción de agencia humana de Bandura y partió de la premisa de que conocer cómo es que los docentes emplean su sentido de agencia en la instrucción puede mejorar las prácticas de enseñanza efectiva. Define la agencia humana como un acto intencional que resulta en un resultado particular. Para describir agencia clasificaron antecedentes y manifestaciones de creencias de eficacia. Los antecedentes son a) experiencia de dominio, b) experiencia vicaria, c) persuasión social y d) activación fisiológica. Las manifestaciones de ese sentido de eficacia también son cuatro: a) cognición, b) motivación, c) creencias de eficacia y d) comportamientos de selección.

A raíz de las entrevistas a profundidad Ray encontró que quienes poseen más dominio también cuentan con fuertes creencias de autoeficacia. En relación con la experiencia vicaria, los profesores respondieron haber aprendido de las experiencias y visitas a otras escuelas con el

mismo programa. En conclusión, se refiere a que los datos proporcionan evidencia de que los maestros se involucran en comportamientos que corresponden a manifestaciones de la agencia. Los datos apoyan la validez del modelo de Bandura y la extiende al maestro. Sugieren también que factores agentivos pueden estar asociados con el logro del estudiante. Las prácticas agentivas se asocian con alto rendimiento de los estudiantes, lo que garantiza un mayor comportamiento de estudio (Ray, op. cit.).

1.1.2 Investigaciones sobre Agencia Humana en México

Un grupo de autores que han trabajado en la medición de la agencia en México son Pick et al. (2007) quienes construyeron una escala para medir agencia y empoderamiento; estos autores describen la forma en que se ha medido la agencia no sin hacer referencia a su dificultad para medirla, dado que “opera de distintas maneras” (p. 296). La escala de agencia fue diseñada a partir de las medidas de autoeficacia, autonomía, autodeterminación, control y autorregulación debido a que, en palabras de los autores, incluyen muchos puntos similares tanto en teoría como en las medidas de cada uno de ellos. Los análisis de confiabilidad y validez de la escala se obtuvieron a partir de las respuestas de 1125 estudiantes de bachillerato y de licenciatura del medio urbano y rural en la ciudad de México; se encontró que la escala es confiable (α de .71) y válida a través de un análisis factorial exploratorio. Sin embargo, la escala que se diseñó por Pick y colaboradores (op. cit.) se compone de múltiples variables las cuales no conforman escalas o factores lo que resulta en una estructura poco explicativa de la agencia.

Mientras que Castañeda, Peñalosa y Austria (2014) pusieron a prueba una serie de modelos teóricos en el que miden estrategias de aprendizaje, estrategias de auto regulación y creencias epistemológicas de estudiantes de varias universidades de México con el objetivo de identificar los niveles de agencia al enfrentarse al estudio de diferentes contenidos en diferentes contextos, encuestaron a 339 estudiantes universitarios y el modelo estructural resultante señala

que la fuente del conocimiento predice negativamente la auto regulación persona y tarea, y las estrategias superficiales y profundas. Con lo que los autores concluyen que las creencias ingenuas son consideradas como niveles bajos en las medidas de agencia académica y que esas creencias ingenuas se caracterizan por entorpecer los mecanismos auto regulatorios y el uso de estrategias cognoscitivas de aprendizaje.

Los autores (Castañeda, Peñalosa & Austria, op. cit.) asumen también que un perfil reflexivo corresponde a un alto sentido de agencia y predice el desempeño posterior a la instrucción conforme el estudiante considera el conocimiento como valioso cuando se construye con la propia experiencia. A partir de los resultados que se arrojaron en este estudio los autores concluyen que los estudiantes agentes son aquellos que hacen que las cosas sucedan por sus propias acciones y no por factores ajenos. Y agregan que uno de los hallazgos más importantes se encuentra en el rol que tiene el sentido de agencia en el fomento del aprendizaje complejo; a partir de ello recomiendan la promoción del sentido de agencia considerando la interacción entre las variables del estudiante, del contexto instruccional y del contenido de la materia.

Gómez, Mercado y Ojeda (2015) elaboraron un estudio con el objetivo de identificar el nivel de agencia personal y empoderamiento de los estudiantes de primer ingreso a la FES-Zaragoza e identificar si existe diferencia en los niveles de agencia personal y empoderamiento en relación a los datos sociodemográficos y escolares de los estudiantes. Hicieron un censo y emplearon la escala ESAGE de Pick con cuatro opciones de respuesta y a partir de la sumatoria de la parte de agencia personal de la escala (rango 35- 140) se distribuyeron los rangos en muy alto (115 – 140), alto (89-114), medio (63-88) y bajo (35-62). Con esa puntuación obtuvieron el nivel de agencia con que contaban los estudiantes encuestados; destaca que los estudiantes de nuevo ingreso reportan un nivel medio de agencia personal (en los rangos en que fue medida).

Los autores aclaran que ninguna carrera puntuó de manera significativa en el rango de muy alto. Los estudiantes de Biología fueron quienes puntuaron alto en un mayor porcentaje (34.6%).

Las investigaciones sobre agencia que se ha presentado hasta aquí, miden agencia de forma variada y con concepciones personales acerca del concepto; además, hacen referencia, al menos en su mayoría, a un sentido de agencia personal. Algo similar se puede encontrar en Alkire (2005) quien tras analizar cinco instrumentos de medida sobre Agencia con el objetivo de identificar posibilidades de uso transcultural de las escalas posibilita dar cuenta del hecho de que este concepto ha sido medido sólo de forma parcial.

Si se retoma lo dicho por Bandura (2006) acerca de que los individuos son los productores, así como productos de sus circunstancias de vida, y las diversas conceptualizaciones publicadas sobre la agencia (Alkire, 2008; Alsop & Heinsohn, 2005; Bandura, 1999, 2002, 2006; Frank, Avery & Laman, 1988; Ibrahim & Alkire, 2007; Sen, 1985) la agencia también es importante en las relaciones sociales y por lo tanto, como lo apuntó Sautu (2014) es social y relacional.

1.2. Planteamiento del problema

Bandura (1999, 2000, 2002, 2006) habla de distintos modos de agencia humana los cuales son personal, mediada y colectiva y a pesar de que varias investigaciones, educativas o no, han abordado este concepto, sólo lo hacen en función de lo que es agencia personal y más importante aún es el hecho de que no se ha medido la agencia por lo que se evidencia la necesidad de conformar este concepto en el ámbito educativo y proponer, diseñar y probar una escala para medirla, lo cual requiere de una propuesta que integre al menos dos disciplinas científicas y para este trabajo en particular, centradas en la problemática educativa como son la Psicología y la Sociología.

Dado que existe un vacío en la medición del concepto como se mostró anteriormente, en este estudio se propone el diseño, elaboración y prueba de una escala que mida los tres modos de agencia (personal, mediada y colectiva) propuestos por Bandura (1999, 2000, 2006) en estudiantes; lo cual conlleva también a conformar el constructo *Agencia en Escenarios educativos*. Por lo que se establece el siguiente planteamiento ¿cómo interactúan entre sí los tres modos de agencia en estudiantes universitarios medidos con una escala de auto reporte?

1.3 Justificación

Albornoz (2011) refiere que Bandura propone el concepto de agencia a partir de la concepción de autoeficacia y agrega que la propiedad humana primordial de la agencia es la capacidad metacognitiva para reflexionar sobre uno mismo y la conciliación de los pensamientos y acciones; señala que la magnitud relativa de lo personal a la contribución de la gestión varía según los niveles de agenciación que se basan en los recursos personales, los tipos de actividades y las circunstancias situacionales.

Tomando como base la propuesta de Bandura (1999, 2000, 2002, 2006) acerca de que los individuos son los productores, así como productos de sus circunstancias de vida, la agencia humana, además de ser importante en las relaciones sociales también lo es en el estudio de la educación superior dado que la educación superior es vista como un espacio social y como un sistema (Bourdieu, 2001; Goffman; 1959).

Según Goffman (1959) en todo espacio social hay actuaciones lo que para Luhmann (1998) es válido si la importancia de dichas actuaciones se centra en saber hasta qué punto la acción se debe al individuo (agencia personal) y hasta dónde se debe al contexto (agencia mediada y colectiva). En ese sentido, el estudio de la agencia en escenarios educativos es pertinente porque además de referirse a la adaptación y desarrollo de los individuos (Bandura, 2002, 2006; Sen, 1985) es social y relacional (Sautu, 2014).

La aseveración de considerar a la Educación superior como espacio social se complementa con la percepción de Bourdieu (2001) sobre el campo social. Bourdieu percibe al campo social como una construcción analítica mediante la que designa un conjunto específico y sistemático de relaciones sociales; es decir, se trata de una especie de sistema definible sólo históricamente, que permite trasladar al análisis social la dinámica de relaciones que se desarrollan en la práctica.

En este sentido es pertinente citar a Martínez-Rizo (2004) quien considera que el estudio de procesos educativos como el aprendizaje implica de manera natural, trabajo interdisciplinario dado que el contexto de la investigación educativa posee un complejo objeto de estudio que puede entenderse mejor y cumplir la función de lograr mejorar el aprendizaje con la colaboración de diversas disciplinas de las ciencias sociales que complementen sus puntos de vista y aproximaciones. Adicional a ello el término agencia permite visualizar al concepto como un ingrediente importante para el cambio. Un cambio como el que se requiere en la educación superior cuando se habla de formar a ciudadanos autónomos, capaces de mejorar el servicio o producto y adaptarse de manera flexible a situaciones imprevisibles en todos los ámbitos de su vida.

López-Olivas (2004) apoya la propuesta antes expuesta dado que, acerca de la importancia de utilizar multiplicidad de procesos a la hora de investigar el aprendizaje académico, refiere que en este tipo de aprendizaje convergen una amplia multiplicidad de procesos muy complejos y si bien es cierto que algunos de ellos son de índole psicológica, como el pensamiento y el lenguaje, la atención y la memoria; otros son de naturaleza educativa como los contenidos, actividades, materiales y tareas, que disponen los planes de estudio. Pero todos reflejan funciones cognoscitivas y procesos motivacionales y afectivos, que regulan y median el aprendizaje e interactúan con diversas variables educativas, instruccionales y contextuales.

Se propone conformar la agencia como un constructo orientado a escenarios educativos en estudiantes universitarios bajo el supuesto de que un aprendiz con una perspectiva agentiva tendrá un mejor desempeño académico que otro estudiante que no posea esa perspectiva. El término agencia por sus orígenes y definición, da la pauta para abordar su estudio desde varias disciplinas por lo que en este trabajo se pretende recurrir, además de la disciplina psicológica, a la sociología, a fin de obtener una visión más completa y cercana a la propuesta teórica de Bandura y cumplir con el propósito de conformar la agencia como constructo orientado al contexto del aprendizaje en estudiantes universitarios. Ambas disciplinas científicas orientadas hacia el contexto educativo, en específico los estudiantes universitarios.

Por lo que este trabajo de investigación está orientado hacia la integración interdisciplinar del concepto agencia humana al contexto educativo por lo que el concepto al que referiremos en el desarrollo del documento es Agencia en Escenarios Educativos el cual se pretende conceptualizar y operacionalizar.

II. La Agencia Humana

En este capítulo se presenta información sobre la Agencia humana considerando diferentes disciplinas que han abordado el término. Se describen los tres modos de Agencia propuestos por Bandura (1999, 2002, 2006) y el sustento teórico que soporta la constitución empírica de cada uno de ellos, así como los elementos teóricos que se toman en cuenta para la conformación y medición del constructo. Se presentan también los objetivos del estudio y las preguntas de investigación. El apartado concluye con las hipótesis expresadas en los modelos teóricos a poner a prueba.

2.1 Conceptualización de la agencia humana

Las definiciones del término Agencia humana se han hecho, en opinión de Pick *et al.* (2007) desde tres perspectivas: la filosofía, la del desarrollo económico y la psicología. A lo que Zavala y Castañeda (2014) agregan que también existen aproximaciones teóricas desde la sociología y la pedagogía acerca de la Agencia. Todas estas disciplinas comparten el uso y aplicación del concepto, aunque sin integración entre ellas. Dentro de la teoría del desarrollo humano, la agencia humana es considerada una capacidad necesaria para la superación de la pobreza (Alkire, 2008; Ibrahim & Alkire, 2007; Sen, 1985); dentro de la disciplina del desarrollo económico, el Banco Mundial (como fue citado en Pick *et al.*, 2007) reconoce a la agencia como los recursos que los individuos o los grupos poseen; Alsop y Heinsohn (2005) amplían la perspectiva financiera del Banco Mundial al referir que las personas poseen recursos materiales como capital financiero y productivo pero también recursos no materiales, como habilidades, conocimiento, redes sociales y capacidad para aspirar e imaginar el cambio.

A su vez Frank, Avery y Laman (1988) definen a la agencia como competencia y como la posibilidad de una conducta auto dirigida; el grado de funcionamiento autónomo es la

definición que da Kagitcibasi (2005). Beyers, Goossens, Vansant y Moors (2003) hablan de agencia como la capacidad de autogobierno. Bandura (2002, 2006) por su parte la concibe como algo que ocurre dentro de un contexto. Según Bandura la perspectiva agencial influye de manera intencionada en el funcionamiento y circunstancias de la vida; en otras palabras, las personas con una perspectiva agencial son auto organizadas, proactivas, auto reguladas y auto reflexivas.

De tal manera que la perspectiva agencial se usa como apoyo para referirse a la capacidad humana de adaptación al cambio (Bandura, 1999, 2002, 2006; Girardo, Saenger & Yurén, 2015; Pick *et al.*, 2007; Sautu, 2014; Tejeda, 2005). Todas las conceptualizaciones de agencia coinciden en referirse a ella como una manera de explicar aspectos del funcionamiento humano autónomo. El concepto entonces, hace referencia a la competencia personal, que se enfoca en el individuo como actor, el cual opera en un contexto social. En ese tenor, Ryan y Deci (2006) han intentado identificar las dimensiones psicosociales de la agencia para comprender el conflicto entre las imposiciones externas y los valores intrínsecos de cada persona. La teoría de la Auto Determinación (Deci & Ryan, 2000) se ocupa, entre otros factores, de la autonomía de las personas. En palabras de los autores, esta teoría intenta explicar las directrices partícipes del crecimiento personal y las necesidades psicológicas inherentes que son la base de la auto-motivación y la composición de la personalidad.

Con relación a la forma en la que la Agencia ha sido medida, Alkire (2005) plantea que los estudios desarrollados en torno a la agencia humana han seguido un camino independiente entre las diferentes perspectivas teóricas, incluida la economía y las teorías del desarrollo. Y aclara que los instrumentos de encuesta, por ella llamados datos cuantitativos subjetivos, que se han diseñado en torno a la Agencia, pueden ser útiles en la confección de indicadores subjetivos de la agencia individual sin dejar de lado el hecho de que los principales investigadores han observado que los productos de investigación son crecidamente reiterativos dado que diferentes

grupos han hecho estudios de datos subjetivos (encuesta cuantitativa) sin revisar de forma adecuada ni la literatura ni las técnicas. Afirmación con la cual coincido a raíz de la revisión teórica hasta aquí expuesta.

La autora realizó un análisis de las que señala son las cinco encuestas más citadas en la literatura en torno a la agencia, no sin antes referir que las medidas de agencia pueden dividirse en dos tipos: a) las que consideran a la agencia como una dimensión del bienestar humano y b) las que consideran la agencia en función de las diferentes dimensiones del bienestar (Alkire, op. cit.). Alkire concibe el estudio de la Agencia humana dentro de anales multidimensionales de bienestar los cuales pueden ser filosóficos o empíricos y en ese sentido las medidas de Agencia a las que hace alusión se orientan a aspectos como autodirección, autonomía, control sobre el entorno, libertad de elección y acción y autodeterminación; sin embargo, las medidas que refiere, si bien están vinculadas con alguna teoría, hacen alusión a componentes aislados de la agencia y no al conjunto de ellos.

A continuación se presenta información acerca de la conceptualización de la Agencia humana desde la filosofía, la sociología, la psicología y las aproximaciones de ella al contexto educativo a fin de relatar la naturaleza interdisciplinar del concepto.

2.2 La agencia humana desde un abordaje interdisciplinario

En este apartado se presenta una descripción de la conceptualización que se ha hecho desde la filosofía y diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales en el estudio de la agencia humana.

2.2.1 Filosofía y Agencia humana

Es aquí, en la filosofía, donde se ubican los orígenes de la agencia humana y a Aristóteles como el primer teórico interesado en este concepto; Bravo (2000) plantea que el filósofo referido definió acción como “el uso activo de la razón dirigida a la consecución del bien del hombre - objeto de conocimiento práctico o moral-” (p.17) y agrega que Aristóteles se ocupó de los

problemas asociados a la ontología de las acciones que actualmente son objeto de estudio de la filosofía de la acción.

Zavala y Castañeda (2014) indican que Aristóteles habló de acción a partir de la filosofía clásica y al conceptualizarla señaló que implica una actividad cuyo fin es la acción excelente; es decir, es una acción a la que se suman metas y deseos personales. Este abordaje del filósofo clásico acerca de la acción la describe Romero (2014) cuando refiere que el origen eficiente de la acción se desarrolla en cuatro causas fundamentales: material, formal, eficiente y final, las cuales son la base primaria de la libertad.

Para Aristóteles, refieren algunos autores, la acción más que un movimiento implica una actividad (Bravo, 2000; Romero, 2014; Zavala & Castañeda, 2014). El fin de la acción es la acción excelente, la cual se presenta como un elemento esencial de la felicidad, considerada por el filósofo como el verdadero *ergón* o tarea esencial del hombre. Estos autores refieren también que desde la antigüedad se le otorgó una importancia singular a esta facultad (la acción) como una cualidad humana que implica algo más que movimiento corporal, ya que, a la misma se suman metas y deseos personales.

Aristóteles concedió un espacio especial a la felicidad donde se encuentran implícitas la reflexión a la acción humana y la libertad de elección como motivadores del comportamiento humano, dado que estas facultades estaban reservadas o se reconocían como exclusivas para varones adultos de clase media (Bravo, 2000). A lo que Romero (2014) agregó que la acción coadyuva a la comprensión de la libertad de elección, la cual es la fuente para realizar las actividades en la vida humana. Y añade, en su interpretación de lo dicho por el filósofo, que lo que causa a la acción es la elección y ésta lleva al deseo del fin y el pensamiento en vista del fin.

Esto es, la reflexión sobre los medios para alcanzar en situaciones específicas y circunstancias particulares; los tres elementos están imbricados, acción, elección y deliberación; no hay acción sin elección ni elección sin deliberación refiere Romero (op. cit.) y agrega que la principal tesis de Aristóteles en torno a las decisiones es el juicio o evaluación de dichas decisiones; no se decidirá llevar a cabo algo para lo cual, en el momento de la decisión, el individuo se sienta incapaz de realizar; de ahí que para que una acción sea efectivamente válida se requiere de cierta audacia. La afirmación anterior coincide con la percepción que tiene el filósofo contemporáneo, Frankfurt, acerca de la agencia humana (Naranjo, 2010).

En el modelo de Frankfurt se visualiza la importancia de la toma de decisiones y manifiesta, al igual que Romero (2014) que una acción es limitada por la posibilidad de cada persona dado que no todo está en sus manos; hay cosas que no se pueden realizar de inmediato, aunque ello no significa que no quieran hacerse, aun sabiendo que no se puede. Es por eso que las decisiones recaen sobre los actos propios; a ello Frankfurt (Naranjo, 2010) lo clasificó como deseos de primer orden y deseos de segundo orden o deseos sobre los deseos, lo que se debe a que las personas poseen una estructura volitiva compleja que requiere capacidad de elección (Naranjo, op. cit.).

El desarrollo de Aristóteles acerca de la agencia humana también ha sido base para otros autores interesados en la temática tales como Santo Tomás de Aquino quien heredó la tradición aristotélica y concibió a la acción racional como un movimiento de los entes vivientes hacia un fin muy vinculado a la satisfacción de las carencias o necesidades del agente (Bravo, 2000; Zavala & Castañeda, 2014). Santo Tomás de Aquino discutió acerca de algunos conceptos asociados a la agencia humana como la voluntad y el libre albedrío. La voluntad es función del intelecto y dentro de ella se encuentra el libre albedrío cuya importancia está en posibilitar que el ser humano se desarrolle al tiempo que actualiza su capacidad para actuar con libertad en

relación con cumplir con sus deberes como humano. El libre albedrío entonces, implica asumir la responsabilidad de nuestras acciones, es decir, la responsabilidad del ser humano sobre sus actos (Romero, 2014) pero en el contexto religioso esa libertad es otorgada por concesión divina.

Con relación a la libertad de elección también es posible mencionar a Jean-Paul Sartre quien consideraba que el ser humano es un agente electivo de su destino, libre de sus metas y responsable de sus elecciones (Hernández, 1998). Además, señaló que la existencia precede a la esencia, lo que en opinión de Oppong (2014) se visualiza con la afirmación del filósofo Sartre acerca de que somos lo que hacemos a través de nuestras acciones; las cuales a su vez se determinan en condiciones de libertad absoluta. Los tres filósofos Sartre, Aristóteles y Santo Tomás de Aquino son la base para el desarrollo de la postura humanista la cual se caracteriza por tener una visión integradora del ser humano y su respeto por él, lo que enriquece la posición del individuo (Hernández, 1998, Hernández-Ponce, Rodríguez & Mercado, 2010).

Dentro de la filosofía contemporánea tres filósofos son los que más se han interesado por el tema de la agencia humana y desarrollaron modelos para explicarla desde una perspectiva económica. Los tres modelos fueron analizados por Naranjo (2010) y en ellos se destaca que reflejan ciertas similitudes las que se describen brevemente. Los filósofos referidos son Gauthier, Frankfurt y Taylor. Gauthier es parte del modelo mecanicista en el cual se plantea que los sujetos siempre cuentan con capacidad de agencia; no se desarrolla, ya se posee, y en ese sentido, la sociedad no puede moldear a los individuos; tampoco incide en su capacidad de agencia.

En la orientación de Gauthier la agencia humana es concebida como dos estructuras de cooperación, un sujeto maximizador-constreñido que está dispuesto a cooperar con otros y sacrificar parte de sus posibles beneficios con el fin de garantizar una cooperación menos riesgosa y otro sujeto opuesto, el individuo no cooperador denominado maximizador-irrestringido.

Las condiciones de decidir ser maximizador constreñido o irrestricto dependen de la disposición que se percibe de los otros, afirma Gauthier, así como de las circunstancias en las que se encuentre quien intenta hacer la elección (Naranjo op. cit.).

Mientras que para Frankfurt continúa Naranjo, lo que determina la agencia humana es la voluntad y se manifiesta en la evaluación de la deseabilidad de los deseos. El modelo de Frankfurt señala que el patrón clásico de la agencia humana es la teoría contemporánea de la acción que se expresa de la siguiente forma: un agente (**A**) realiza una acción (**B**) porque **A** tiene un deseo (**X**), y la creencia (**Y**) de que esa acción (**B**) será un buen medio de obtener la satisfacción del deseo (**X**). La decisión que el agente tome está en función de su compleja estructura volitiva. Es decir, hay distinción entre la libertad de acción y la libertad de voluntad. Este filósofo propone identificar la voluntad de un agente para distinguirla de lo que representa un deseo efectivo.

En cuanto a Taylor (Naranjo, op. cit.) su modelo considera a la agencia humana como algo muy importante en la filosofía e indica que se caracteriza por su poder de autoevaluación, pero distingue entre dos amplios tipos de evaluación del deseo, una evaluación débil en la que para que algo se juzgue como bueno es suficiente con que se desee; y una evaluación fuerte para la que se requiere una planeación estratégica de las alternativas que se poseen. El modelo de Taylor es una extensión de la propuesta de Frankfurt donde se especifica que las elecciones giran en torno al tipo de deseo, su utilidad, el futuro de la decisión, las consecuencias, la dificultad y si el deseo es real o subjetivo.

En la propuesta de Gauthier se hace referencia a un agente liberal, pero lo plantea de una forma muy irreal. Su modelo es un ideal de la interacción humana justa. Se apega más a una visión económica que parte de la premisa de la distribución igualitaria de los recursos. Los modelos de Frankfurt y Taylor se orientan más hacia la idea de los filósofos clásicos, están

orientados a la voluntad y la evaluación de los deseos, es decir, la toma de decisiones. Tanto Gauthier como Frankfurt conciben al agente como un ente aislado del contexto social, muestran una perspectiva mecanicista; mientras que Taylor posee una visión más compleja, agregó la satisfacción de las decisiones que el agente toma.

2.2.2 Sociología y Agencia Humana

Durante la Edad moderna el tema de la agencia se centró en el estudio de las características individuales que la condicionan. Zavala y Castañeda (2014) ubican a la Revolución industrial como el momento en el que el concepto tuvo una desviación hacia la Sociología. En esta ciencia social lo que principalmente se estudia de la agencia es el análisis macro de la acción. Al respecto Ema (2004) destaca que en las ciencias sociales el vocabulario sobre acción se encuentra en conceptos como estructura y sujeto y enfatiza que desde un enfoque sociológico la agencia es la capacidad de actuar, conceptualización que refiere también la socióloga argentina Ruth Sautu (2014) quien denota a la agencia como la capacidad de los actores sociales para interpretar su mundo, decidir cursos de acción, y desarrollar comportamientos e interacción social.

Con respecto a la producción del sentido de acción que inició con la sociología, Ema (2004) reconoce dos grandes tendencias. Una es la que inició con la sociología fenomenológica de Schütz posteriormente Berger y Luckman, hasta llegar a la etnometodología e, incluso, al construccionismo social. La otra tendencia corresponde a movimientos estructuralistas que localizaron la producción del sentido de acción donde el autor ubica desde el estructuralismo antropológico de Levi-Strauss y el funcionalismo de Parsons hasta el estructuralismo genético de Bordiue.

En torno a la segunda tendencia, dentro del funcionalismo de Parsons (1951) se define acción social como un proceso en el sistema actor-situación que tiene significación motivacional

para el actor individual o, en el caso de una colectividad, para sus componentes individuales. En cuanto al estructuralismo genético de Bordiue (2001) se hace referencia al campo social y lo percibe como una construcción analítica mediante la que designa un conjunto específico y sistemático de relaciones sociales; es decir, se trata de una especie de sistema, definible sólo históricamente, que permite trasladar al análisis social la dinámica de relaciones que se desarrollan en la práctica.

Según el autor (Ema, 2004) los dos enfoques aportan sobre la reubicación del concepto de acción social como lugar central en la sociología contemporánea, además, ambos enfoques coinciden en considerar que el sujeto-agente es un actor en contextos concretos, estructurados y estructurantes. Ema indica también que hablar de acción conlleva a hablar del quién no sólo del cómo y el qué, lo que atribuye en parte al movimiento filosófico del siglo XX.

Con relación al término estructura una referencia común es Giddens (1984) quien identificó una correspondencia recursiva entre estructura y agencia y se refiere a la primera como las fuerzas externas tales como reglas, recursos y sistemas sociales. La esencia de la teoría de Giddens es que tanto estructura como agencia son importantes e iguales en cuanto a su influencia sobre el individuo. En opinión de Larreamendy (2011) Giddens propone que la acción humana es la capacidad de hacer una diferencia, es un análisis a nivel macro o de fuerzas externas que ejerce influencia sobre el individuo. En esta postura las acciones del individuo se determinan por estructuras sociales, económicas, lingüísticas, etcétera, sobre las que no se tienen control.

Acerca de la comparación entre acción y estructura Ema (2004) plantea que ambas posiciones forman parte de un movimiento, el origen de la acción humana. Y señala que como una alternativa a estos extremos se han desarrollado aproximaciones teóricas que intentan encontrar un punto intermedio que supere ese dualismo. Una de las aproximaciones teóricas es

la de Giddens antes mencionada quien también argumenta que los agentes producen estructuras las cuales se reproducen y sostienen a través de las acciones de los agentes. Con ese argumento pretendió demostrar las interrelaciones complejas acerca de la libertad humana y la determinación (estructura) en las que las decisiones individuales siguen siendo opciones aun cuando son parcialmente restringidas.

Para Ema (op. cit.) la postura de Giddens destaca la forma en la que la ejecución de la acción se refiere más al poder que a la intención particular del agente; para este autor la agencia implica poder, es considerada como la capacidad de hacer cosas y no como la intención de hacerlas. Larreamendy (2011) al respecto cita que la noción de agenciamiento es vista como conexión, como ensamblaje, lo que, según él, matiza la postura de Giddens; y afirma que “la agencia emerge en y a partir de las acciones... no existe agencia sin acción” (p. 21).

Bandura (1999) rechaza un dualismo entre la agencia y una estructura social desapegada debido a que no es posible que el comportamiento humano sea plenamente comprendido sólo en términos de factores socio-estructurales o solo a través de factores psicológicos; una comprensión completa demanda un sistema causal integrado donde las influencias socio-estructurales operan por medio de mecanismos psicológicos para producir efectos conductuales. Al ejercer la auto-influencia, dice Bandura la agencia humana opera generativa y proactivamente, no sólo de forma reactiva.

En el mismo sentido del debate acción-estructura, Ema (2004) lo describe en forma sintética de la siguiente manera: en un extremo se encuentran las posturas que plantean la ausencia de la posibilidad de agencia como propiedad del sujeto; se reduce a la agencia y al sujeto como un efecto de las estructuras. En el otro extremo se ubica la posición individualista-subjetivista que mantiene una concepción de los individuos como agentes autónomos capaces

de abstraerse de sus constricciones estructurales y dirigir la acción de manera racional. Es en este extremo hacia donde se orienta este documento.

Dentro del movimiento estructuralista también se ubica a Weber (1944) quien ve a la acción como una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La acción referida por Weber será aquella conducta que al realizarla, los sujetos sean conscientes del sentido para el que va a ser incurrida, ejerciendo una influencia en la conducta ajena.

La acción es entendida como conducta, si el sujeto la vincula con un “sentido subjetivo”, es decir, con sentido y significado. La “acción social” está referida a la conducta de otros, lo cual hace que el sujeto dé sentido a la acción y se oriente en su desarrollo (Weber, op. cit.). Weber sostuvo que en la acción está contenida toda conducta humana y su fundamento es subjetivo por lo que propuso que la acción social se ve afectada por las relaciones de intercambio con otros y está orientada por fines. En la afirmación de Weber (1944) acerca de que la acción social está enlazada a un sentido subjetivo, se observa una similitud con los filósofos clásicos cuando señalan ir más allá.

Se identifica también una semejanza con la psicología en cuanto al sentido subjetivo y cuando Weber explica que la “acción social” está referida a la conducta de otros, lo cual hace que el sujeto dé sentido a la acción y se oriente en su desarrollo (Weber, op. cit.). El fundamento subjetivo de la acción propuesto por el sociólogo está basado en el hecho de que la acción se ve afectada por las relaciones de intercambio con otros y está orientada por fines. Otro componente psicológico se puede identificar en la conceptualización de Parsons cuando habla de motivación.

Mientras que Bordieu se centra en una definición más sociológica donde se enfatiza a las relaciones sociales, aunque esas relaciones e interacciones sociales también son objeto de estudio de la psicología social. En opinión de Ema (2004) es en la psicología social y su interés

por las interacciones cara a cara donde está el punto de partida para el individuo. Al abordar la Agencia desde una perspectiva sociológica, Sautu (2014) considera que es la capacidad de moldear las circunstancias de la propia vida en las relaciones sociales y que por ello lo considera social y relacional.

En opinión de Giddens (2003) y Sewell (2006) en el campo de la sociología la discusión sobre la agencia está enlazada al cambio social y con la función de determinar el grado en que la acción humana se estructura por esquemas que están fuera del control de los individuos, así como las posibilidades y facultades con las que se cuenta para incurrir en ellas y transformarlas (como fue citado en Girardo, Saenger & Yurén, 2015).

2.2.3 Psicología y Agencia humana

En adición a lo antes expuesto el psicólogo social Alonso Tejeda (2005) refiere que la agencia humana es la capacidad de ejercitar el control sobre el funcionamiento propio de los individuos y sobre los eventos que los afectan. Tejeda se refiere a la agenciación como la operacionalización y acción de la autoeficacia. En otras palabras, la capacidad de acción humana de seleccionar, estructurar y crear medioambientes que mejoren el aprendizaje y que permitan encontrar alternativas de transformación tanto de los ambientes como de sí mismos. El estudio de la agencia humana desde la perspectiva psicológica es un análisis micro en el que se privilegia a la persona sobre lo social; es decir, las motivaciones internas derivan las acciones humanas (Oppong, 2014).

Con relación a la definición de Tejeda anteriormente expuesta, la autoeficacia es un componente importante. En ese tenor Bandura (1999) plantea a la autoeficacia como la base de la agencia y Albornoz (2011) revela que el psicólogo propone el término agencia a partir de la concepción de autoeficacia; la autora señala además que la propiedad fundamental de la agencia

es la capacidad metacognoscitiva para reflexionar sobre uno mismo y ordenar los pensamientos y las acciones.

Alkire (2005) también equipara a la agencia humana con la autoeficacia, pero a pesar de ello, y apegándonos a las conceptualizaciones de los autores hasta aquí citados, la autoeficacia sólo es uno de los componentes de la agencia. Las diferentes aproximaciones teóricas de la psicología poseen visiones distintas de este concepto las cuales se describen a continuación.

En psicología conductual se tiene una postura opuesta a la perspectiva agencial, se habla acerca de la ausencia de posibilidad de agencia; Larreamendy (2011) explica que no es posible hablar de noción de agencia como un aspecto de estudio importante, dado que desde la definición conductual de aprendizaje se señala que éste se produce por repetidas experiencias en una situación particular, y refiere que esa concepción no es precedida por alguna teoría ni sobre la experiencia ni sobre el aprendizaje.

Lo anterior se plasmó desde Watson, quien es considerado el padre del conductismo y presentó a la conducta como un protocolo observacional no problemático; el problema se presenta con el desacuerdo entre los observadores y en ese sentido, el problema no es el significado de la acción sino su numerosidad y las contingencias (correspondencia conducta y ambiente) de tal manera que el conductismo desligó la acción de motivos, metas y significados y la redujo a frecuencia de ocurrencia (Larreamendy, op. cit.).

Con relación a este enfoque conductual Bandura (1999) señala que los analistas operantes expusieron como único y legítimo enfoque científico el que se circunscribe a eventos observables. Es un precepto metodológico excesivo, indica Bandura, más prohibitivo que el de los científicos naturales dado que las teorías más completas no se tratan de factores observables; los átomos, por ejemplo, son inobservables.

En cambio, dentro de la perspectiva teórica de la psicología cognoscitiva la acción es vista como la conducta informada por metas, las metas que se aspira a satisfacer, y considera también las características del ambiente de la tarea que es distinguible de la aproximación conductual donde la agencia básicamente desaparece. El enfoque cognoscitivo está interesado en el estudio de las representaciones mentales, los teóricos se esmeran en generar trabajo científico centrado en describir y explicar su naturaleza (Hernández, 1998). Desde esta perspectiva la conducta es importante sólo asociada a las estructuras generativas que la producen y las metas que las orientan. En opinión de Hernández (op. cit.) la perspectiva cognoscitiva es más cercana al nivel sociológico o cultural.

Sin embargo, Larreamendy (2011) considera que la noción de acción en la ciencia cognoscitiva no llegó suficientemente lejos. Incluyó conexiones cruciales entre las metas del sujeto y las características del ambiente de desempeño; pero al hacerlo aisló tanto las metas como las características del ambiente de la actividad histórica y socialmente relevante. En tal sentido, la ciencia cognoscitiva suscitó un encapsulamiento epistemológico que consistió en tratar el conocimiento como un área desprendida de otras, cuyo sentido es susceptible de ser reconstruido a partir de sí mismo.

Mientras que la perspectiva humanista pone énfasis en el individuo en su totalidad y unicidad como ser humano. Para las ciencias humanistas se parte de la convicción de que la personalidad humana es una totalidad que está en continuo proceso de desarrollo (Hernández, 1998). Oppong (2014) ubica al psicólogo Bandura en esta posición humanista de la agencia, la cual se centra en las capacidades, tendencias o necesidades específicas de los individuos.

Bandura (1999) dentro de la teoría social cognitiva establece que la conducta se rige por un conjunto de factores reguladores que proporcionan a los seres humanos una herramienta que posibilita comprender el entorno que le rodea y para crear y regular las condiciones ambientales

que afectan todos los aspectos de la vida, de forma tal que tomar decisiones es insuficiente para asegurar los cursos de acción necesarios para el éxito; se requieren creencias de eficacia personal y una acción fundamentada.

Con relación al planteamiento expuesto desde la sociología acerca de las diferencias y similitudes entre la teoría de la agencia de Bandura y el estructuralismo de Giddens; Opong (2014) refiere que la posición humanista de la Agencia se centra en las capacidades, tendencias o necesidades específicas de los individuos. La afirmación de su comparación el autor la apoya en Maslow con el planteamiento de que los seres humanos tienen la capacidad de determinar lo que ocurre con ellos; es decir, lo que impulsa a la conducta humana es desde el interior de la persona dice Opong y agrega que este planteamiento es muy congruente con la auto realización.

Las teorías del aprendizaje social se refieren a la forma en la que los individuos aprenden a partir de la observación de otros y en opinión de Hernández-Ponce, Rodríguez y Mercado (2010) la agencia cuenta con dos sub-dimensiones, el control percibido y la autonomía. A lo que Bandura (2002, 2006) agrega que la influencia personal forma parte de la estructura causal. Las personas son auto-organizadoras, proactivas, auto-reguladoras y auto-reflexivas. No simples espectadores de su comportamiento. Son contribuyentes a sus circunstancias de la vida, no sólo producto de ellos.

En psicología Albert Bandura en su teoría cognitiva social plantea que la perspectiva agencial hace referencia a la adaptación y el cambio (Bandura, 2000, 2002, 2006). El psicólogo refiere que ser un agente es influir de manera intencionada en las circunstancias de la vida. Y agrega que más que la acción se incluye la intención, el significado, la motivación y el propósito que los individuos imprimen a sus actividades. Es decir, implica la capacidad de predicción y control que la persona tiene sobre las elecciones, decisiones y acciones de las cuales es

responsable. Para esta perspectiva psicológica el fundamento de la agencia es el concepto psicológico de intencionalidad, como previamente lo refirieron en la filosofía contemporánea teóricos como Anscombe quien en la década de 1960 realizó un análisis del concepto de intencionalidad y el papel que dicho concepto desempeña en la conducta individual, lo cual dio lugar a la versión contemporánea del estudio filosófico de la acción, sin el enfoque religioso. El concepto de intencionalidad Anscombe (1963) lo ubicó como el fin último de la acción humana, con ello es posible establecer diferencias de la conducta intencional con otras acciones no deliberativas tales como movimientos reflejos.

Esta aportación de Anscombe (op. cit.) se ubica en las ciencias humanísticas, que en sus orígenes se interesaron por la fenomenología de agencia concebida como conducta humana inteligente, consciente e intencional para el logro de metas y como medio de transformación social (en la versión colectiva de la agencia). En este tenor se ubica también a Davidson (1963) quien consideró que la agentividad se explica a través de la relación de tres elementos: intención, comportamiento y resultado. La intención, induce un comportamiento y éste conlleva a un resultado deseado o fin, es decir, este autor añade el componente de resultados al binomio intención–acción lo que es relevante dado que se incluye la capacidad de retroalimentar y provocar el comportamiento (Zavala & Castañeda, 2014).

La aportación de Davidson que antes se cita está asociada con la propuesta de Bandura (2000, 2002, 2006) quien postula, en relación con la agencia humana, una interacción trídica en la que operan factores cognoscitivos, personales, comportamentales y de influencias ambientales. En ese tenor Larreamendy (2011) refiere que la noción de acción señala a las actividades de un agente por lo que no puede ser examinada aparte; lo que implica que la acción no puede ser entendida al margen de modos de actividad históricamente situados, de los sistemas

de actividad en los que ocurre y de las características del agente que la produce. Es decir, la agencia no se da en forma aislada y, por lo tanto, no puede ser estudiada en esa forma.

La propuesta de Bandura asume ambas aportaciones, la de Davidson (1963) y la de Larreamendy (2011). Bandura plantea que el agente, además de responder a eventos ambientales, crea entornos propios además de actuar para cambiarlos. Bandura también habla de una relación trídica entre persona (agencia), medio ambiente (estructura) y comportamiento (resultado). En esta relación se establece que las personas crean el ambiente, el que a su vez da forma a la persona y tanto la persona como las estructuras influyen en el comportamiento. Así, la teoría social cognitiva cuenta con la posibilidad de aplicaciones sociales que permiten a las personas un mejor bienestar y mejores logros tanto individuales como cognoscitivos (Bandura, 1999).

En su teoría cognitiva social Bandura plantea la existencia de tres modos de agencia (1999, 2000, 2006) como una alternativa para explicar la forma en la que la relación trídica antes expuesta se presenta y dado que, como agentes, los seres humanos operan en un contexto social. Los modos de agencia humana a los que Bandura hace referencia son el personal, el mediado y el colectivo. Los elementos centrales del agente son intencionalidad, previsión, auto-reactividad y auto-reflexión; y en su opinión estos elementos son los que permiten a las personas jugar un rol en su auto desarrollo, adaptación y auto renovación a través del tiempo (Bandura 1999, 2000, 2002, 2006).

Bandura (1999, 2000, 2006) refiere también que las personas no son impulsadas por fuerzas internas ni controladas y moldeadas por estímulos externos y agrega que ejercer la Agencia humana puede tomar diferentes formas: directa, a través de los efectos de la Agencia personal; mediada, dependiendo de los intermediarios; o por medio de creencias compartidas de eficacia, aspiraciones de grupo, acuerdos grupales y acción colectiva. Cada una de esas

expresiones de la agencia se enmarca en la creencia de poder hacer las cosas, de hacer que las cosas sucedan. Ejercer la Agencia humana entonces, implica la capacidad de predicción y control que la persona tiene sobre las elecciones, decisiones y acciones de las cuales es responsable.

Lo anterior implica el ejercicio de la libertad lo que a su vez conlleva derechos, opciones y medios para perseguirlos, el origen de este planteamiento es teológico, en concepciones tempranas se consideraba que la naturaleza humana fue ordenada por el diseño divino original, lo cual cambió con el evolucionismo (Bandura, 2006). La concepción evolutiva, dice Bandura discurre dentro de una naturaleza humana moldeada por influencias ambientales las cuales actúan sobre transformaciones aleatorias de genes y recombinaciones reproductivas.

Bandura (2006) menciona también que tanto la aparición evolutiva del lenguaje como las capacidades cognitivas abstractas y deliberadas, proveyeron una estructura neuronal para reemplazar la selección ambiental sin objetivo con la agencia cognitiva, cuya capacidad simbolizadora avanzada permitió que los seres humanos trascendieran su entorno inmediato y se convirtieran en los únicos para moldear las circunstancias y curso de sus vidas; lo que es posible a través de la auto-regulación cognoscitiva.

Deci y Ryan (2000) y su teoría de la autodeterminación, son referidos en la literatura sobre agencia; ellos se centran en la búsqueda del bienestar humano y consideran tres necesidades básicas y esenciales para el funcionamiento óptimo, el desarrollo social constructivo y el bienestar personal, tales como las necesidades de competencia, relación y autonomía. Una persona es autónoma cuando el comportamiento es voluntario y cuando ampara plenamente la acción y/o los valores en los que las personas están comprometidos.

La teoría de Agencia humana de Bandura, está enmarcada en una perspectiva cognitiva social donde se plantea la libertad y el determinismo de forma proactiva como el ejercicio de la

libre influencia hacia el logro de los objetivos seleccionados y los resultados deseados. Lo que implica pensamiento y comportamiento, no sólo intención. Bandura (2006) plantea que las personas que desarrollan sus competencias, habilidades auto-reguladoras y creencias habilitadoras en su eficacia pueden generar más opciones y poseer más éxito en la realización de futuros deseados que aquellos con recursos agentivos menos desarrollados.

Tejeda (2005) a partir de la teoría de Bandura propuso una alternativa metodológica para desarrollar competencias de agenciación a partir de cuatro dimensiones fundamentales: El reconocimiento de sí mismo, el reconocimiento de otro, el reconocimiento del contexto y la historia y la continua transformación en la acción. Mientras que Sautu (2014) analizó el papel de la agencia humana en los procesos de movilidad/inmovilidad social intra e intergeneracional tanto en el ámbito micro como en el ámbito macro social. En el ámbito micro la discusión versa en los conceptos agencia y estructura. Habla de la agencia como la capacidad de los actores sociales para interpretar su mundo, decidir cursos de acción, y desarrollar comportamientos e interacción social. El término estructura, es un concepto que define apoyándose en el interaccionismo simbólico, se expresa como las condiciones en las cuales se desarrolla la acción social y la interacción, incorporadas significativamente por los sujetos en sus interpretaciones y comportamientos. La estructura representa el ámbito en el cual tienen lugar las relaciones sociales.

Sautu (2014) refiere que en el sentido de agencia todas las personas son consideradas como auto-reflexivas, auto-organizadas y auto-reguladas, cuyos comportamientos e interacción social están influenciados además por sucesos externos (en los cuales la interacción tiene lugar). Entre los auto-procesos en los cuales la agencia está imbricada, se encuentran además la auto-eficacia y el auto-concepto los cuales son considerados por la autora como los de mayor relevancia. Este último consiste en la propia caracterización, auto-atribuyéndose rasgos y/u

ocupación de roles, estas dimensiones pueden aparecer espontáneamente o inducidas cuando se solicita a una persona que se auto-describa (Sautu, op. cit.). Una variedad de teorías en psicología y psicología social han discutido no solo las definiciones sino también su asociación con otros rasgos psicológicos y con comportamientos.

2.2.4 Contexto educativo y Agencia

En el contexto educativo Zavala y Castañeda (2014) ubican las primeras propuestas pedagógicas sobre la agencia en Dewey y lo que se conoce como escuela nueva; en esa corriente se consideraba que el aprendizaje ocurre en un contexto de acción, pero no es del todo agentivo porque las acciones de aprendizaje se centraban en el profesor.

Posteriormente se sitúa un grado de agentividad en el modelo de Enseñanza centrada en el aprendizaje. En él se destaca el papel del estudiante como aprendiz activo a lo largo de su vida, visualizando como algo fundamental el fenómeno de aprender a aprender en el que los docentes debían tener conocimiento de los estudiantes. Es en ellos, los estudiantes, en quienes cae la responsabilidad para tener control y compromiso de su proceso de aprendizaje (Chocarro, González-Torres & Sobrino, 2007). En opinión de Ahearn (2001) el modelo de enseñanza orientada a la acción sí habló directamente de agencia; este modelo es un enfoque didáctico que define al término agencia como la capacidad para actuar y la reconoce como socioculturalmente mediada.

Lo descrito hasta aquí permite coincidir con los autores citados en reconocer a la agencia como un ingrediente importante del desarrollo humano y que han explorado varios aspectos de la agencia desde varias disciplinas. Se refiere que la asociación con el desarrollo humano se da en aspectos como autodirección, razonamiento práctico, autonomía, autodeterminación e independencia. De ahí el carácter primordial del concepto. Además, es muy importante

considerar que la Agencia no es absoluta, es necesario que los individuos acomoden sus propios intereses si desean lograr la unidad de su esfuerzo (Bandura, 2006).

En ese contexto Bandura (1999, 2000, 2002, 2006) formula tres modos de agencia humana: personal, mediada y colectiva. La aportación de Bandura acerca de los tres modos de agencia y el que reconozca y explique que las personas son productoras, así como productos de sistemas sociales da la pauta para que el desarrollo de esta investigación tome como base su teoría. Dado que contempla la posibilidad de brindar una explicación más amplia de la Agencia humana y no exclusiva de una disciplina. En este trabajo se pretende probar de manera empírica que los tres modos de agencia descritos por Bandura forman parte de la Agencia en Escenarios Educativos, de tal forma que cada uno de los modos de agencia, se describen a continuación.

2.3 Agencia personal

Este tipo de agencia Bandura (2002, 2006) la caracteriza con una serie de elementos centrales que permiten a las personas jugar un rol en su auto desarrollo, adaptación y auto renovación a través del tiempo. Tales elementos son intencionalidad, previsión, auto-reactividad y auto-reflexión y se describen a continuación:

Intencionalidad: las personas pueden elegir comportarse acomodativamente o, a través del ejercicio de la auto eficacia, comportarse de otra manera. Una intención es una representación del curso futuro de una acción que va a ser realizada. Intenciones y acciones son diferentes aspectos de una relación funcional separados por el tiempo. La intencionalidad es relevante al hablar de auto motivación, lo que afecta la probabilidad de acciones en el futuro. Se centran en los planes de acción, pero no es suficiente con esto, es necesario establecer estrategias para su realización.

Previsión: incluye más que los planes dirigidos al futuro. La gente se fija metas y anticipa los resultados probables de acciones prospectivas para guiar y motivar sus esfuerzos.

Los eventos futuros no pueden ser causas de la motivación y acción actual porque no tienen existencia real. Sin embargo, si son representados cognoscitivamente en el presente, los eventos futuros previstos se convierten en motivadores y reguladores actuales de la conducta. En esta forma de auto-orientación anticipatoria, el comportamiento se rige por objetivos visualizados y resultados anticipados, en lugar de dirigirse por un estado futuro no realizado. Implica el establecimiento de metas y la anticipación de posibles resultados de sus acciones para orientar y motivar sus esfuerzos. Es una forma de auto orientación preventiva en la que la conducta se rige por objetivos visualizados y resultados anticipados.

Auto-reactividad: monitorear los propios patrones de conducta y las condiciones cognoscitivas y medioambientales bajo las que ésta ocurre es el primer paso hacia hacer que algo la afecte. Se refiere a la auto-regulación. Los mecanismos auto reguladores no operan a menos que ellos se alisten en las actividades dadas. Es visto como un mecanismo para construir formas de actuación; motivando asimismo su ejecución.

Auto-reflexión: las personas no sólo son agentes de acción, también son auto examinadores de su propio funcionamiento. A través de la auto-conciencia reflexiva, las personas pueden evaluar su motivación, valores, y el significado de sus propósitos vitales. El hecho de que los individuos se enfrenten a conflictos con alicientes motivacionales y escojan actuar a favor de uno u otro es uno de los niveles más altos de auto reflexividad. En esta actividad metacognoscitiva las personas juzgan la exactitud de su pensamiento predictivo y operatorio con los resultados de sus acciones, los efectos que las acciones de otras personas producen, lo que otros creen, deducciones del conocimiento establecido, lo que necesariamente proviene desde él. Corresponde a examinar su autoeficacia, la solidez de sus pensamientos y acciones, el significado de sus actividades y si es necesario, hacer ajustes correctivos.

Se evidencia que las habilidades de auto regulación son un elemento importante para el desarrollo de la agencia personal. Este modo de agencia es el que más se ha desarrollado e investigado. Ejemplo de ello son los estudios de Beyers, Goossens, Vansant y Moors (2003); Castañeda, Peñalosa y Austria (2014); Cheng y Chu, (2014); Dewar, Lubans, Plonikoff y Morgan, (2012); Gómez, Mercado y Ojeda (2015); Howell (2014); Pick *et al.* (2007); Ray (2009); Titma, Brandon y Roots (2007) y Walls y Little (2005) descritos en el apartado de antecedentes.

Además es posible referir a Larson y Angus (2011) quienes realizaron un estudio con 108 jóvenes participantes en 11 programas comunitarios con el objetivo de examinar los procesos conscientes que ejecutan los jóvenes para desarrollar habilidades de agencia. Se avocan en el término agencia en términos de las habilidades que se tienen para establecer y alcanzar metas; por habilidades de agencia aluden a herramientas cognitivas conteniendo ideas, preceptos, conocimiento y esquemas de acción empleadas para el logro de objetivos, por lo que la premisa bajo la cual se guía la investigación es que los programas comunitarios proporcionan las condiciones para el desarrollo de habilidades de agencia. Larson y Angus (op. cit.) plantearon tres preguntas a los jóvenes con la intención de identificar las categorías de habilidades de agencia, analizar cómo es que ellos desarrollaron esas habilidades de agencia y cómo fue que los consejeros ayudaron a los jóvenes en el proceso de aprendizaje. Los resultados no fueron claros y los autores indican que pudo ser más efectivo medir el cambio en las habilidades de agencia a lo largo del tiempo y reconocen que pudo haber sesgos y puntos ciegos en los datos autoinformados.

Y Domínguez y Contreras (2017) analizaron cómo un grupo de mujeres latinoamericanas que vivían en Barcelona desplegaron su capacidad de agenciamiento considerando los procesos de inclusión y exclusión dentro del devenir migratorio. Las autoras

se apoyan en la concepción de agencia propuesta por Alkire; entrevistaron a 25 mujeres de diferentes grupos de edad de tres o más años de residencia en Barcelona. El análisis de las entrevistas que se realizaron condujo a las autoras a señalar que identificaron un espacio para la posibilidad de agenciamiento en las mujeres entrevistadas ocasionado por el nuevo espacio que habitan.

2.4 Agencia mediada

Este tipo de agencia se refiere a los muchos ámbitos en los que las personas no tienen control directo ni sobre las condiciones sociales ni sobre las faltas institucionales que afectan la vida cotidiana (Bandura, 2002, 2006). Se busca el bienestar y la seguridad. Tal seguridad y bienestar puede ser en el aspecto económico y en el aspecto de desarrollo educativo y/o laboral, lo que también repercute en lo económico y lo social.

Y continúa Bandura describiendo que, en muchas esferas del funcionamiento, las personas no tienen control directo ni sobre las condiciones sociales ni sobre las prácticas institucionales que afectan su vida cotidiana. Bajo estas circunstancias, buscan su bienestar, seguridad y los resultados estimados a través del ejercicio de la agencia mediada. En este modo de agencia, mediada socialmente, las personas intentan por un medio u otro conseguir a quienes tienen el acceso a recursos o especialización o quien maneje la influencia e impulso para actuar según su mandato, para afianzar o lograr los resultados que ellas desean.

La agencia mediada confía potentemente en la eficacia social percibida para unir los esfuerzos mediativos de otros. Puede usarse de maneras que promueven el auto desarrollo o impiden el cultivo de competencias personales. El costo de este tipo de agencia es una seguridad vulnerable que descansa en la competencia, poder y favores de otros (Bandura, op. cit.).

Al respecto es posible citar a Patiño (2007) quien presenta un rastreo inicial de algunas de las ideas vygotskianas sobre el desarrollo social y la técnica de la actividad; asimismo, esboza

la base para la enseñanza a través de la mediación social con el enfoque histórico cultural. Se menciona que este enfoque enfatiza el desarrollo de la personalidad y que en él se admite al sujeto como un ser social con acciones más complejas producto de la interacción y de la capacidad de pensar sobre la acción.

Patiño (op. cit.) habla de la teoría de la actividad y explica cómo dicha teoría considera que se ajusta el individuo al contexto y a las condiciones bajo las cuales cambia su pensamiento, de tal manera que la acción es la unidad de análisis para construir un objeto específico a través de operaciones mentales por lo que la actividad relaciona al sujeto con un objeto, un objetivo y los instrumentos del pensamiento. Lo anterior, dice el autor, permite comprender el papel de cada uno de los participantes en el aula al tomar en cuenta el carácter activo en la regulación de la actuación.

En ese sentido, el docente puede ser mediador para la adquisición de agencia en el sentido académico a través de las estrategias de enseñanza, sea a partir de estrategias instruccionales administradas por el profesor en el proceso de enseñanza (González, Castañeda & Maytorena, 2009) o bien, estrategias instruccionales impuestas en el texto conocidas también como tecnología de texto (Mariñez & González, 2013) por lo que se considera su contribución en la conformación del constructo agencia mediada para este estudio. En ese tenor es pertinente citar a Chocarro, González-Torres y Sobrino (2007) quienes refieren que el modelo de enseñanza denominado enseñanza centrada en el alumno tiene como objetivo alcanzar un mejor nivel de aprendizaje, para lo cual se requiere crear un contexto que motive hacia el aprendizaje, atienda los intereses de los estudiantes, que enaltezca la cultura del esfuerzo y la constancia.

El llamado modelo de enseñanza centrado en el alumno explicado en palabras de los autores está orientado a la atención de los intereses del estudiante, pero sin desestimar la relevancia de la cultura del esfuerzo, la constancia o la tolerancia a la incertidumbre (Chocarro,

González-Torres & Sobrino, op. cit.). En este modelo se considera que el aprendizaje es una responsabilidad compartida, lo cual significa que al aprendiz se le anima a tomar decisiones, opinar y participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de un marco de posibilidades que ofrece el profesor.

La importancia de este modelo radica en la mayor participación del estudiante, lo que aumenta su motivación hacia el aprendizaje al sentirse partícipe del mismo y lo puede percibir como algo suyo y no como algo impuesto desde fuera. El contexto es el que favorece un mejor aprendizaje y supera aquellas situaciones de enseñanza en las que el profesor se limita a transmitir información sin pretender que los estudiantes conozcan su utilidad o significado, o que aprendan a aprender. Sus rasgos más destacables son, por una parte, el hecho de que profesor y aprendiz comparten la responsabilidad del aprendizaje y, por otra y en relación con la primera, el énfasis en el rol del profesor como diseñador y facilitador del aprendizaje de sus estudiantes.

La pedagogía es importante en la enseñanza. Por ello Hashim, Hussien e Imran (2014) realizaron un estudio bajo esa premisa, ellos examinaron la influencia de la pedagogía en las percepciones y sentimientos acerca de habilidades de pensamiento y razonamiento de un grupo de 188 estudiantes de secundaria en Malasia. Utilizaron una encuesta llamada Hikman Feedback; los resultados apoyaron la influencia positiva de la pedagogía en las habilidades de los estudiantes para pensar y razonar mejor después de experimentar el programa. Además, los participantes demostraron una considerable mejora en sus habilidades cognitivas y socio-comunicativas, como se evidencia en los resultados obtenidos para la prueba del post-programa.

Mapolelo (2009) realizó un estudio sobre las opiniones de los estudiantes acerca de la naturaleza de las matemáticas y los factores de aprendizaje que se perciben como impacto en el aprendizaje de las matemáticas dentro del aula. Los resultados sugieren que los estudiantes consideran tener éxito en la obtención de las respuestas correctas como medida de aprendizaje

y comprensión de las matemáticas. El autor concluye que la enseñanza de las matemáticas en este estudio giró en torno a la conferencia, que el lenguaje empleado fue informal y que ello fue una barrera para el aprendizaje de los estudiantes.

Otro caso es el estudio de Marson (2007) quien analizó empíricamente tres estrategias para la enseñanza de la estadística, repetición, retroalimentación inmediata y uso de datos originales. En su estudio encontró que las tres estrategias tuvieron un efecto positivo, pero en diferentes grados. La estrategia que tuvo el mayor impacto positivo fue una respuesta inmediata. La retroalimentación inmediata logra dos objetivos esenciales de aprendizaje. En primer lugar, los estudiantes estaban en condiciones de identificar rápidamente sus errores y se les dio la oportunidad de contrastar su razonamiento erróneo con el razonamiento para obtener la respuesta correcta. En segundo lugar, se reduce la presión de aprender el material y los estudiantes pudieron trabajar a su propio ritmo. El uso de los datos originales fue el más complejo de entender. Algunos estudiantes encuentran el uso de sus propios datos útiles, mientras que otros encontraron que podían entender del mismo modo que con los ejemplos en el libro. La razón por la que a algunos estudiantes no les gustaría el uso de datos original es que están obligados a recoger datos como parte de su trabajo adicional.

Mientras que Gillet, Vallerand y Lafrenière (2012) evaluaron las percepciones de apoyo de autonomía de sus maestros con ocho reactivos. La escala fue adaptada por Vallerand et al. en un estudio previo; consta de ocho reactivos que se utilizaron para evaluar la percepción de apoyo de autonomía de su madre y su padre, al cambiar la expresión "Mis maestros" por "Mi madre" o "Mi padre". Los participantes respondieron a los reactivos en una escala Likert de 5 puntos que van desde "Muy en desacuerdo" (1) a "Totalmente de acuerdo" (5). La estructura de un factor de cada versión de esta escala se examinó mediante un análisis factorial confirmatorio

y los resultados que reportan muestran índices de ajuste aceptables para las tres versiones de la escala.

Otro estudio sobre el papel mediador del docente es el reportado por Yildirim (2012) quien examinó el papel de las creencias motivacionales en la mediación de la relación entre el apoyo percibido del maestro, el uso de estrategias de aprendizaje y logros académicos. Este autor analizó el Programa para las puntuaciones de matemáticas de Evaluación Internacional de Estudiantes y las respuestas al cuestionario de 4, 855 estudiantes de 15 años de edad en Turquía a través de análisis multinivel. Los resultados indicaron que el apoyo docente percibido se relaciona positivamente con el uso de estrategias de aprendizaje en matemáticas y que esta relación fue mediada a través de la autoeficacia en matemáticas, la ansiedad, el valor intrínseco y el valor instrumental. La autoeficacia en matemáticas y la ansiedad fueron a su vez correlacionados con el Programa para la Evaluación Internacional de rendimiento en matemáticas de los estudiantes.

En lo que respecta al apoyo del profesor evaluado por los estudiantes, Yildirim (op. cit.) menciona que dentro de las muchas dimensiones del entorno social que pueden influir en los resultados tanto afectivos como cognitivos de una ejecución académica está el apoyo del profesor; y cita el modelo de esperanza–valor de Eccles, donde se plantea que los profesores pueden influir en el rendimiento de los estudiantes, es decir, cuando los estudiantes perciben a su profesor como apoyo es más probable que se interesen por actividades de clase y se preocupen por realizarlas, por lo que utiliza el apoyo del profesor como variable predictora de las creencias motivacionales de los estudiantes lo cual confirmó, dado que encontró que la percepción de ayuda del profesor por parte de los estudiantes influye en sus creencias motivacionales y como consecuencia interviene también en el uso de estrategias de aprendizaje en matemáticas.

Un caso similar es el estudio de Abós, Sevil, Sanz, Aibar y García-González (2016) quienes pusieron a prueba un modelo teórico para conocer la influencia del apoyo de la autonomía sobre la satisfacción y frustración de la necesidad de autonomía y en qué medida tales sentimientos (satisfacción y frustración) pueden influir en el comportamiento de oposición desafiante del estudiantado de las clases de educación física. Con 196 participantes que cursaban el primer año de escuela secundaria obligatoria en España. El sustento teórico del estudio es la teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan. Abós y colaboradores refieren que el modelo resultante plantea que el apoyo a la autonomía predijo positivamente a la satisfacción y negativamente a la frustración, como lo hipotetizaron. Además, la frustración afecta de forma positiva a la autoridad desafiante lo cual también fue previsto por los autores; aunque la relación entre la satisfacción y la oposición desafiante no fue significativa. Con estos resultados llegan a la conclusión de que la figura del profesor de educación física parece relevante como agente social que coadyuve en la satisfacción de la autonomía y en la evitación de la frustración.

Mientras que Conner, Miles y Pope (2014) examinaron las percepciones de los estudiantes sobre el apoyo recibido de sus maestros en las escuelas con alto desempeño; seleccionaron 14 escuelas reconocidas en el país (EUA) como escuelas de élite y excelente desempeño académico de las cuales 5557 estudiantes de noveno a doceavo grados respondieron la Stanford Survey of Adolescent School Experiences que examina la percepción que los estudiantes poseen sobre sus profesores así como sus experiencias con su compromiso escolar, salud e integridad académica. Se emplearon también medidas de apoyo escolar, preocupación académica, estrés escolar, salud mental y física. Los resultados de este estudio muestran que, aunque la mayoría de los estudiantes en las escuelas de alto rendimiento se sintieron respaldados por la mayoría de sus maestros y tienen al menos un adulto en la escuela a quien sienten que pueden recurrir con un problema personal, otros no. Y quienes se sintieron menos apoyados

sufrieron significativamente más efectos psicológicos y físicos de salud que sus contrapartes más compatibles. Experimentaron una ansiedad académica considerablemente mayor, informaron síntomas de internalización más frecuentes y afirmaron tasas más altas de problemas físicos asociados con el estrés. Dentro de las implicaciones está el hecho de que las escuelas seleccionadas son de alto rendimiento y algunos estudios han documentado que estudiantes de escuelas con estas características presentan niveles altos de ansiedad y síntomas físicos producto del estrés por lo que la generalización de los datos queda en duda.

Los autores también indican que las medidas de salud física que emplearon solo pide información sobre los síntomas relacionados con el estrés que han experimentado en el último mes lo cual es limitante ya que imposibilita medir la salud general de los estudiantes, independientemente de lo que ellos consideren desencadenante de sus síntomas relacionados con el estrés; podría incluir el estrés familiar o el estrés social, así como el estrés académico (Conner, Miles & Pope, op. cit.).

2.5 Agencia colectiva

Este tercer modo de agencia expresa que las personas no viven de forma aislada. Muchas de las cosas que se buscan son alcanzables a través del esfuerzo socialmente interdependiente; tienen que trabajar en coordinación con otros para lograr lo que no pueden lograr solos. De ahí que el concepto de agencia humana se extienda a la agencia colectiva cuyo ingrediente clave *es el poder colectivo para producir los resultados deseados*. Los logros del grupo no sólo son producto de las intenciones compartidas, conocimientos y habilidades de sus miembros; también de lo interactivo, coordinado y de la sinérgica dinámica de sus transacciones. Son las personas que actúan conjuntamente en una creencia compartida y no una mente grupal incorpórea que se encargue de la cognición, aspiración, motivación y regulación (Bandura, 2002, 2006).

En estas transacciones agenciales las personas son productores y productos de los sistemas sociales, la agencia personal y la estructura social operan interdependientemente (Bandura, 2002). De tal manera que si las personas unen sus recursos y trabajan juntas, los miembros de un grupo tienen que desempeñar sus roles y actividades coordinadas con un alto sentido de eficacia.

Melucci (1999) al hablar de acción colectiva refiere que el comportamiento colectivo funciona a través o mediante una creencia generalizada que moviliza la acción de componentes más generales. Las creencias generalizadas las clasifica en cinco tipos y se refieren a los diversos componentes de la acción. Dichas creencias generalizadas son: a) Creencia histórica, permite salir de la incertidumbre mediante la atribución de un poder destructivo a un elemento ambiguo; b) Creencia de satisfacción, identifica poderes generales positivos capaces de anular la amenaza y la incertidumbre; c) Creencia hostil es la que se encarga de reestructurar el componente de movilización de las movilizaciones; d) Creencia orientada a la norma, refiere al comportamiento colectivo que se ocasiona con un desequilibrio experimentado y tiende a modificar las normas; se encuentra en el fondo de todos los movimientos reformistas; e) Creencia orientada a los valores, que se refiere precisamente a eso, el cambio de valores; caracteriza el fundamento de los movimientos revolucionarios.

Los individuos, actuando conjuntamente, dice Melucci (op. cit.) construyen su acción mediante inversiones “organizadas”; esto es, definen en términos cognoscitivos, afectivos y relacionales para darle sentido al “estar juntos” y a los fines que persiguen. Entonces, los actores colectivos “producen” la acción colectiva porque son capaces de definirse a sí mismos y al campo de su acción (relaciones con otros actores, disponibilidad de recursos, oportunidades y limitaciones).

Con relación a la interacción humana (agencia colectiva) el filósofo Gauthier en palabras de Naranjo (2010) habla de un agente traslúcido y las condiciones bajo las cuales este tipo de agente elige racional o correctamente qué disposición seguir, lo cual dependerá de las disposiciones que el agente traslúcido percibe de los otros agentes traslúcidos y de las circunstancias en las que se encuentre quien intenta hacer la elección.

Mientras que Reyes (2008) argumenta sobre la importancia de los grupos para determinar la eficiencia y los recursos compartidos. Además arguye que los grupos influyen en los valores y en las elecciones por lo que interviene también en el grado en el que los individuos eligen perseguir valiosas capacidades para ellos o para otros. En ese sentido la interacción grupal posibilita el desarrollo de la agencia y el compromiso de los individuos involucrados. Además, Pignouli (2013) refiere que “existe interacción cuando el sentido de la acción de cada actor depende de las expectativas que éste se forme sobre la reacción que su acción generaría en el otro actor, y viceversa” (p. 12) a lo que agrega que para Parsons la reciprocidad es el fenómeno sociológicamente relevante.

En opinión de Haniah, Agustang y Samad (2014) la teoría de la acción social, desde la micro sociología, está en el ámbito de las acciones individuales que reclamaban una fuente de formación de la realidad social. Estos autores refieren que la acción social es un concepto que se puede utilizar para observar y resolver los problemas sociales; las personas dentro de las comunidades se unen para corregir el desequilibrio de poderes o privilegios entre un grupo desfavorecido y la sociedad en general.

La Teoría de la Acción Social continúan Haniah, Agustang y Samad (op. cit.) aplica conceptos clave que se utilizan en muchos modelos de comunidad los cuales incluyen el empoderamiento, la conciencia crítica, la capacidad de la comunidad, el capital social, la selección de emisiones, y la participación y relevancia. Por lo tanto, la acción social es un

concepto significativo para la organización comunitaria y el crecimiento de la comunidad; los autores consideran que el concepto de acción social también está relacionado con los acontecimientos sociales que suceden en el mundo de la educación, especialmente en el aula.

Albornoz (2011) identificó factores individuales y sociales que posibilitan o inhiben la agenciación y la participación comunitaria en mujeres afrocolombianas líderes comunitarias que enfrentan una situación de desplazamiento territorial a causa de la violencia. Se entrevistó a cuatro mujeres con edades entre 28 y 37 años de edad quienes se autodefinían como afrodescendientes y líderes comunitarias; se empleó la observación participante, entrevista e historia de vida con los elementos de la autoeficacia como categorías de análisis. Los hallazgos se orientan hacia las habilidades que las mujeres desarrollan para analizar y actuar sobre el medio circundante tanto en términos sociales como políticos tales como formas de cooperación y organización, concientización acerca de su ser y su estado de desplazamiento, comprensión sobre la importancia y necesidad de tomar opciones, concientización sobre patrones de comportamiento, sobre sentimientos de afecto en el hogar, incremento en su sentimiento de confianza, niveles de autoestima y autonomía, en su sentido de seguridad.

La autora concluye que la capacidad de agenciar la vida propia no es un rasgo que ya se posee, implica pensamientos, conductas y acciones que cualquier persona puede aprender a desarrollar y agrega que los mecanismos de desarrollo para la agenciación pueden ser variados como una experiencia educativa enriquecedora, participación comunitaria, ambiente familiar gratificante, entre otras. Señala también que tanto la agencia como la autoeficacia son un signo de andamiaje para soportar y dar solución adecuada a las situaciones de la vida (Albornoz, *op. cit.*).

También es posible citar a Esqueda (2013) quien realizó un estudio con un grupo de baile, en el cual examinó los procesos de interacción social en el grupo. Concluyó que pertenecer

a ese grupo de baile puede explicarse como una estrategia de sostenimiento moral y material en un entorno social desfavorable para el desarrollo integral de la persona; y que supuso prestigio y estatus en la vida comunitaria de sus integrantes.

Este modo de agencia se ha equiparado en la literatura con el término eficacia colectiva pero a la hora de operacionalizarlo se ha seguido el mismo patrón que con la agencia personal donde el foco recae en la autoeficacia (si se sustenta en Bandura) por ello se encuentran investigaciones sobre eficacia colectiva como la que realizaron Zumeta, Oriol, Telletxea, Amutio y Basabe (2016) en la que analizaron la relación entre la eficacia colectiva y dos procesos psicosociales implicados en las actividades físico-deportivas colectivas. Se argumenta que la identificación de grupo y la fusión con el grupo afectarán a la eficacia colectiva. Una muestra de 276 estudiantes universitarios respondió escalas diferentes en cuanto a su participación en actividades físicas y deportivas colectivas. El análisis múltiple mostró que el flujo compartido y sincronía emocional percibida median la relación entre la identificación y la eficacia colectiva dentro del grupo, mientras que la relación entre la identidad de fusión y eficacia colectiva fue mediada por la sincronía emocional percibida. Los resultados sugieren que tanto los procesos psicosociales explican los efectos positivos de identificación de grupo y la fusión de identidad con el grupo en la eficacia colectiva. En concreto, el papel de la sincronía emocional percibida en la explicación de los efectos positivos de la participación en actividades físico-deportivas colectivas está subrayado. En resumen, este estudio pone de relieve la utilidad de las acciones colectivas e identidades sociales para explicar los procesos psicosociales relacionados con la eficacia colectiva en las actividades físicas y deportivas.

Otro ejemplo es el estudio de Vera, Le Blanc, Taris y Salanova (2014) en el que buscaron relaciones entre las creencias de auto eficacia y el compromiso en la tarea resuelta tanto en forma individual como colectiva, a través de internet, con 372 estudiantes universitarios

españoles. A partir de la teoría cognitivo social de Bandura estos autores exploraron la relación longitudinal de las creencias de eficacia con dedicación a la tarea dentro de un plazo de tiempo de cuatro horas con el objetivo de determinar el efecto de las creencias de eficacia específicas en relación con el desempeño de las tareas creativas sobre el compromiso de la tarea. Respecto a la parte colectiva se partió de la premisa de que trabajar a través del correo electrónico ha ido en incremento; se apoyan en la eficacia colectiva de Bandura la cual se concibe como creencias compartidas en las capacidades conjuntas de los miembros del grupo para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para producir ciertos niveles de logro. Bajo la sugerencia de que la eficacia colectiva hace para los equipos lo que la auto eficacia hace para los individuos, los autores esperan los mismos procesos para operar en el plano colectivo entre los grupos de correo electrónico como en el nivel individual.

Vera, Le Blanc, Taris y Salanova (op. cit.) asignaron al azar a los participantes en uno de los 79 grupos (e-grupos) de cuatro o cinco miembros quienes llevaron a cabo las tres tareas en un laboratorio con conexión a internet y cinco puestos de trabajo con el sistema Moodle (previa capacitación a quien lo requería). El objetivo principal era desarrollar y promover un proyecto sobre las actividades socioculturales de la universidad para lo cual debían realizar tres tareas. En la tarea 1 trabajaron primero de forma individual ya que primero debían pensar en cinco actividades para la semana cultural y después trabajar con su grupo en la agrupación de las actividades y la elección de las 10 más adecuadas. En la tarea 2 debían organizar día y hora para cada una de las actividades seleccionadas y en la tarea 3 el e-grupo debía diseñar el cartel de la semana cultural por lo que se valoró la originalidad del diseño. Las tres tareas se realizaron en 4 horas, al mismo tiempo del día con descansos entre tareas. Durante los dos descansos los participantes estuvieron en una habitación donde estuvo uno de los investigadores por lo que se supone que no hubo aspectos contextuales que afectaran solo a algunos de los participantes y

no a otros. La naturaleza y duración de los descansos se mantuvo controlado y constante para todos los grupos. Las variables bajo estudio se midieron en tres ocasiones, inmediatamente después de que los participantes concluyan cada tarea bajo la instrucción de que piensen en la tarea específica que acaban de terminar para contestar los cuestionarios sobre las creencias de eficacia y el compromiso con la tarea.

En conjunto, los hallazgos obtenidos demuestran claramente que las creencias de alta eficacia benefician el desarrollo y el mantenimiento de la participación en las tareas. Los hallazgos para el nivel individual y colectivo fueron muy similares y al igual que con los participantes individuales, los grupos de trabajo con altos niveles de eficacia colectiva reportaron altas puntuaciones en el compromiso colectivo inicial. Estos grupos también mostraron niveles de compromiso colectivo altos y estables a lo largo del tiempo, mientras que los grupos con baja eficacia colectiva inicial declinaron en el compromiso colectivo a lo largo del tiempo. Lo mismo se encontró para la evaluación individual (Vera, Le Blanc, Taris & Salanova, op. cit.).

La acción social en el aula tiene una influencia significativa en la formación de la inteligencia y la personalidad del educando. Haniah, Agustang y Samad (2014) realizaron una investigación en la que participaron cinco estudiantes, tres profesores y dos expertos como informantes. El método de investigación utilizado fue un método de investigación cualitativa fenomenológica. Reportan que una gestión del aula afecta en gran medida el proceso de aprendizaje y que las condiciones del aula exacerbaban los problemas en los estilos de aprendizaje con que muchos maestros cuentan, lo que afecta el patrón de las relaciones sociales entre el profesor y el estudiante. Los autores concluyen que el aula tiene una influencia significativa en la creación de la acción social que crea la interacción social y las relaciones sociales constructivas entre profesores y estudiantes. Además, los estilos de aprendizaje docente afectan

la acción social entre profesor y estudiante en la creación de un proceso de aprendizaje efectivo. Una tercera conclusión a la que llegaron los autores es que tanto el diseño de clase como el estilo de aprendizaje crean dinámicas sociales.

Sobre la base de que existen décadas de investigación que demuestran que los estudiantes universitarios se benefician de la interacción positiva con miembros de la universidad, Cox, McIntosh, Terenzini, Reason y Lutovsky (2010) investigaron sobre la interacción fuera de clase con los estudiantes. Los autores se basaron en el hecho de que se sabe muy poco acerca de cuál, cuándo, cómo y por qué los profesores optan por participar con los estudiantes fuera del aula. Se utilizaron datos de 2845 miembros de la universidad para identificar factores personales, institucionales y pedagógicos que influyen en la frecuencia y tipo de interacción de los estudiantes fuera del aula. Se encontró que los efectos de la pedagogía del aula en la interacción fuera de clase son inconsistentes y varían según género y en función de si son estudiantes de tiempo completo o de tiempo parcial.

En otro estudio en el que se abordaron las interacciones sociales en la educación Kozuh *et al.* (2015) propone la integración de los conceptos interacción social y presencia social en el aprendizaje en línea, los autores exponen la integración de dos tipos diferentes de herramientas de aprendizaje para proporcionar la interacción social y la presencia social en entornos de aprendizaje personales; se evaluó el concepto propuesto en un salón de clases, usando una herramienta de interacción social específico y una herramienta específica para presencia social. Los resultados revelaron que, aunque el uso de la herramienta de interacción social se asoció positivamente con el éxito académico de los estudiantes, la facilidad percibida de uso de la herramienta de presencia social se relacionó negativamente con el éxito de los estudiantes.

2.6 Agencia en Escenarios educativos

La revisión antes expuesta permite identificar el poder interdisciplinario de la agencia humana. Además de que las características de una persona agentiva es lo que se espera como resultado de la formación universitaria según los organismos nacionales e internacionales de la educación superior, de ahí la importancia de este modo de agencia para la conformación de las medidas de los tres modos de agencia en escenarios educativos. Dado que se asume a la agencia como un factor muy importante y pertinente en el desarrollo del proceso de adquisición de aprendizajes. En virtud de que lo que caracteriza a un agente, independientemente de la disciplina científica sobre la cual se enmarque el concepto de agencia humana, son factores como toma de decisiones, orientación a metas, autodeterminación, autorregulación; y todos han sido ampliamente investigados en la literatura científica acerca de la influencia positiva que tienen sobre el aprendizaje académico.

A partir de la información que aquí se presenta, en este documento se plantea que a partir de la propuesta teórica de Bandura (2002, 2006) es posible integrar de forma interdisciplinaria el estudio de la agencia humana. Esta propuesta se debe al hecho de que el psicólogo en cuestión propone tres modos de agencia lo que implica considerar aspectos sociológicos y educacionales para el objetivo del estudio de la agencia humana en escenarios educativos que en este documento se propone.

Es por ello que se considera que los tres tipos de agencia revisados en este documento pueden integrarse en *Agencia en escenarios educativos* a fin de contar con una visión más amplia e integrada acerca del control que los estudiantes consideran tener sobre su proceso de aprendizaje y cómo en ese proceso, son valorados factores pedagógicos en cuanto al apoyo que perciben tener de sus profesores para el logro de sus aprendizajes y en cuanto a la colaboración entre compañeros para el logro de aprendizajes académicos.

En ese tenor, para este estudio propongo el término Agencia en Escenarios Educativos y lo defino como un conjunto de habilidades personales, académicas y de interacción social que el estudiante posee y emplea para el logro de sus metas académicas orientadas a la mejora de sus logros escolares. Este constructo considera los tres modos de agencia propuestos por Bandura (1999, 2002, 2006) y se medirá en este estudio bajo la perspectiva de la Agencia que poseen los estudiantes universitarios. Para ello, el modo de **Agencia personal** es entendido como la capacidad cognoscitiva y metacognoscitiva que el estudiante emplea de forma interdependiente para tomar decisiones en función de sus metas académicas y emprender las acciones necesarias para su consecución. La definición de este modo de agencia versa sobre los cuatro elementos que la componen (Bandura, 1999, 2002): a) *Intencionalidad* referida a las intenciones que los estudiantes forman con relación a sus planes académicos y las estrategias para llevarlos a cabo; b) *Previsión* o establecimiento de metas escolares o académicas anticipando los posibles resultados; c) *Auto-reactividad* la cual se define como la capacidad del estudiante para construir formas de actuación y de motivar y regular su ejecución orientadas al aprendizaje; y d) *Auto-reflexión* que es la capacidad metacognoscitiva del estudiante para reflexionar acerca de la correspondencia entre sus pensamientos y sus acciones académicas.

El modo de **Agencia mediada** lo defino como la percepción del estudiante sobre el uso de estrategias instruccionales del profesor, así como la importancia que otorga al apoyo económico que fomenta el aprendizaje y auto desarrollo personal. Este modo de agencia será medida a partir de los apoyos económicos a los que los estudiantes pueden acceder y los apoyos brindados por los docentes a través de la enseñanza. Razón por la cual, la propuesta en este estudio es medir la agencia mediada a través del *Apoyo docente* conceptualizado como el apoyo percibido por el estudiante acerca de las estrategias instruccionales, de tutoría y de asesoría de los profesores consideradas útiles para su formación profesional y el *Apoyo económico*

percibido como la importancia del apoyo económico y el acceso a especialización para una mejor formación profesional.

Por último, el modo de *Agencia colectiva* en este estudio se define como el grado de pertenencia al grupo escolar que posee el estudiante y el compromiso que ejerce hacia el logro de objetivos comunes de aprendizaje con sus compañeros, lo cual se refleja en las *Interacciones sociales* que tienen lugar en el salón de clase, definidas como la importancia que los estudiantes dan al tipo de interacciones que se generan en el grupo escolar y el grado de pertenencia a él, que perciben. Así como *Aprendizaje colaborativo* entendido como el grado de importancia que el estudiante brinda al trabajo colaborativo con fines de obtener un mejor aprendizaje de los contenidos vistos en clase.

2.7 Objetivos

Los objetivos de investigación que guían este estudio se enlistan a continuación:

2.7.1 Objetivos Generales

1. Probar el efecto de mediación del modo de Agencia mediada entre el modo de Agencia colectiva y el modo de Agencia personal.
2. Operacionalizar el constructo Agencia humana en Escenarios Educativos considerando los modos de Agencia personal, mediada y colectiva propuestos por Bandura.

2.7.2 Objetivos Particulares

1. Especificar un modelo estructural con enfoque interdisciplinar de Agencia personal, Agencia mediada y Agencia colectiva, en el cual la Agencia mediada funcione como variable mediadora o moderadora entre la Agencia colectiva y el modo de Agencia personal.
2. Probar un modelo estructural con enfoque interdisciplinar de Agencia personal, Agencia mediada y Agencia colectiva, en el cual la Agencia mediada funcione como variable mediadora o moderadora entre la Agencia colectiva y el modo de Agencia personal.

3. Elaborar una escala de Agencia personal en situaciones escolares a partir de un diseño de observación y un diseño de medición con una muestra de estudiantes universitarios y estimar sus propiedades psicométricas.
4. Elaborar una escala de Agencia mediada en situaciones escolares a partir de un diseño de observación y un diseño de medición con una muestra de estudiantes universitarios y estimar sus propiedades psicométricas.
5. Elaborar una escala de Agencia colectiva en situaciones escolares a partir de un diseño de observación y un diseño de medición con una muestra de estudiantes universitarios y estimar sus propiedades psicométricas.

2.8 Preguntas de Investigación

A partir de la información antes expuesta en este documento se pretende abocar a los siguientes planteamientos:

¿Cómo operacionalizar el término agencia en escenarios educativos considerando los tres modos de agencia (personal, mediada y colectiva) propuestos por Bandura en el contexto del aprendizaje de estudiantes universitarios?

¿Cómo se relacionan entre sí los tres modos de agencia?

2.9 Modelos teóricos a poner a prueba

En las siguientes figuras se presentan los modelos teóricos a poner a prueba en este estudio. Inicialmente se conformará cada uno de los modos de agencia por lo que la figura 1 presenta el modelo teórico de Agencia Personal que se hipotetiza está integrada por cuatro factores; de tal forma que la Agencia Personal es un factor de segundo orden compuesto por las variables latentes *Intencionalidad*, *Previsión*, *Auto-reactividad* y *Auto-reflexión* con cada uno con los indicadores que los conforman.

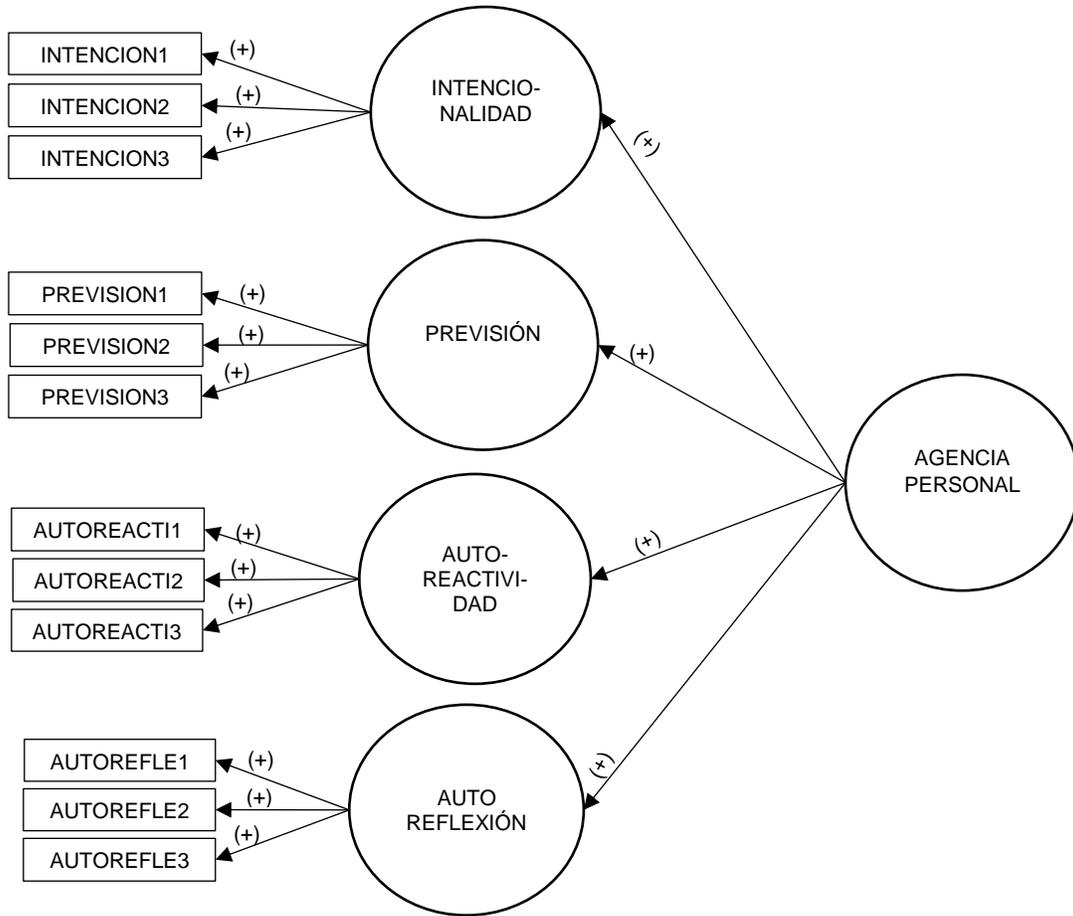


Figura 1. Modelo Teórico de Agencia Personal en situaciones escolares.

Mientras que la figura 2 presenta el modelo teórico de Agencia Mediada el cual plantea que dicho constructo es un factor de segundo orden compuesto por las variables latentes de primer orden *Apoyo docente* y *Apoyo económico*; ambos factores con sus respectivas variables manifiestas. Y el constructo Agencia Colectiva se hipotetiza como un factor de segundo orden integrado por las variables latentes *Interacciones sociales* y *Aprendizaje colaborativo* con sus respectivas variables manifiestas como se observan en el modelo teórico de la figura 3

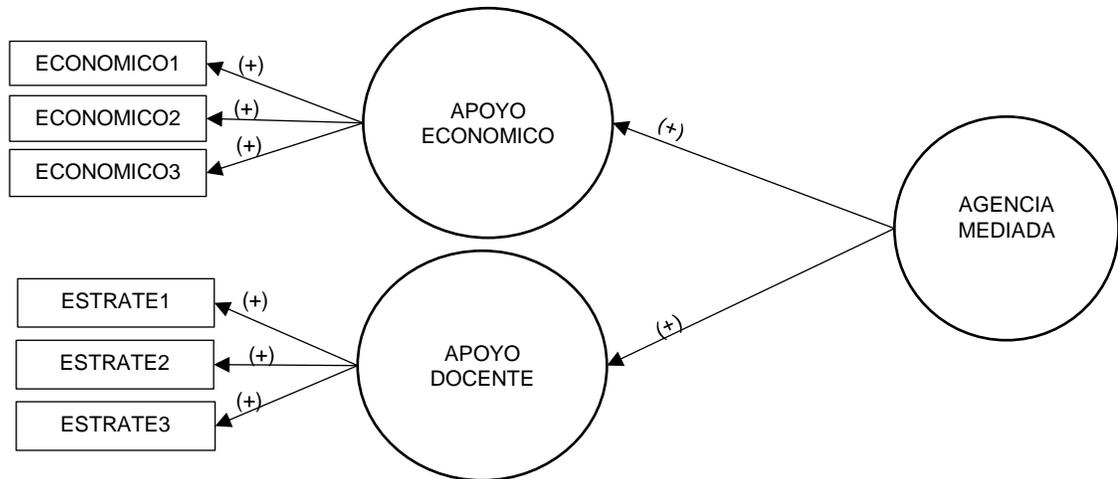


Figura 2. Modelo teórico de Agencia mediada en situaciones escolares.

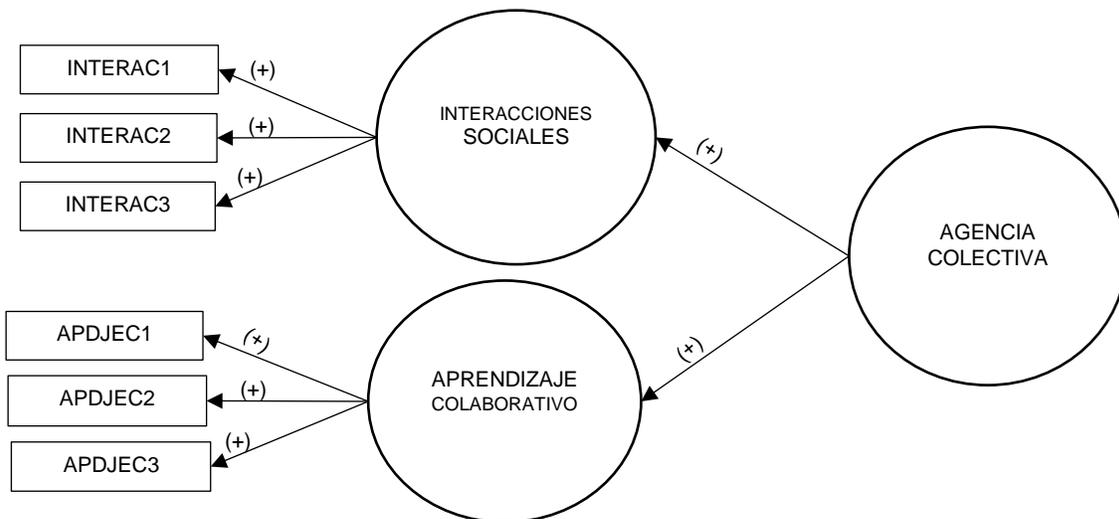


Figura 3. Modelo teórico de Agencia Colectiva en situaciones escolares.

Con el fin de atender otro de los objetivos de este estudio se hipotetiza que el constructo Agencia mediada es una variable mediadora que explica la relación entre un predictor como el factor agencia colectiva con los factores y las respectivas variables manifiestas que los integran, y una variable criterio, agencia personal (Baron & Kenny, 1986) integrado por sus cuatro factores y sus correspondientes variables manifiestas (véase figura 4).

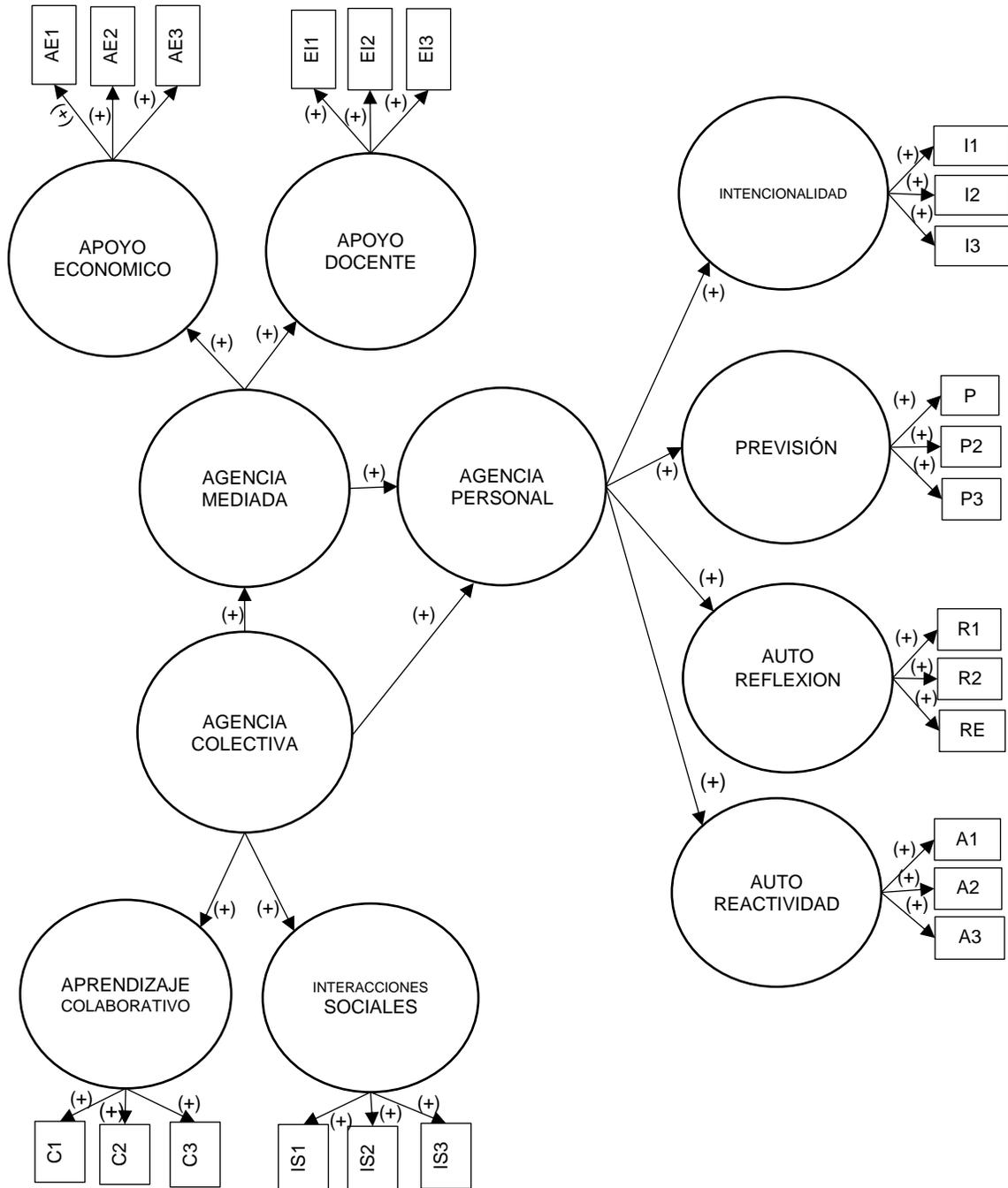


Figura 4. Modelo teórico de Agencia en situaciones escolares conformada por los tres modos de agencia (personal, mediada y colectiva).

III. Método

Este capítulo presenta el proceso metodológico que se siguió en la realización del estudio, se describe el tipo de investigación, los diseños de observación y medición que se efectuaron para la construcción de las escalas de cada uno de los modos de agencia, las características de la población y de los participantes de los estudios piloto y el estudio final, el procedimiento de levantamiento de datos y los análisis que se efectuaron con ellos tanto en los estudios piloto como en el estudio final.

3.1 Tipo de investigación

Este estudio corresponde a la clasificación de estudios No experimentales, es de tipo *Encuesta Comparativa* según la clasificación de Méndez, Guerrero, Moreno y Sosa (2002) el cual se caracteriza por ser observacional, transversal, prospectivo y comparativo.

3.2 Diseños de observación

Desde finales del siglo pasado Castañeda y López-Olivas (1999) abordaron la importancia de la aplicación de lo que llamaron un diseño de la observación y un diseño de la medición en la construcción de pruebas para la medición psicológica. El primero es útil para construir y arreglar materiales, tareas o reactivos con el fin de revelar los mecanismos de los estudiantes para inferir procesos, estructuras de conocimiento y estrategias que posean o no; implica la comprensión y el orden de las demandas cognoscitivas que se solicitan a los sustentantes de una prueba.

Mientras que el diseño de la medición permite definir el objeto de medida y las unidades de análisis para describir el procedimiento utilizado en la asignación de valores o categorías a dicho objeto así como para establecer las formas de asegurar su precisión. Los autores agregan que ambos diseños posibilitan la coordinación útil y equilibrada de consideraciones psicológicas y psicométricas que el diseñador de pruebas deberá probar empíricamente a partir de la investigación que lo sustente (Castañeda & López-Olivas, op. cit.).

En este apartado se presentan los diseños de observación que subyacen a la construcción de las escalas de cada uno de los modos de agencia, las cuales se construyeron a partir de la propuesta de Castañeda y López-Olivas. En las siguientes tablas se detalla el diseño de observación que se realizó para la construcción de las escalas de Agencia Personal (AP), Agencia Mediada (AM) y Agencia Colectiva (AC) y las subescalas que las integran lo cual deriva de los modelos teóricos antes descritos. Cada uno de los diseños de observación, incluyen la definición conceptual de Bandura (1999, 2000, 2002) para cada uno de los modos de agencia, la definición conceptual construida para este estudio y la definición operacional que sirvió de guía para la medición de cada concepto.

La tabla 1 presenta el diseño de observación para la escala de AP en situaciones escolares, se tomaron como guía para la selección de indicadores las situaciones: Materiales de aprendizaje, tareas y/o actividades académicas, exámenes y desarrollo de habilidades académicas las cuales permitieron identificar las acciones que den cuenta de los elementos de la AP tales como *Intencionalidad, Previsión, Auto-reactividad y Auto-reflexión*.

La tabla 2 exhibe el diseño de observación para la escala de AM en situaciones escolares y los dos factores que la constituyen, *Apoyo docente y Apoyo económico*; el primero, a través de la percepción de los estudiantes sobre las estrategias instruccionales que emplean los docentes; por lo que los indicadores se construyeron a partir del uso de estrategias instruccionales que emplean los docentes en el aula y de las asesorías extra clase que los docentes brindan. Y el segundo en función de la importancia que asignan los estudiantes a contar con acceso a mayor especialización y/o recursos materiales y cognoscitivos que les permita mejorar su preparación profesional. Ambos factores funcionan como mediadores de su aprendizaje para mejores logros académicos.

Tabla 1.

Diseño de observación de la escala de AP en situaciones escolares

Definición conceptual de AP: “Una serie de elementos centrales (intencionalidad, premeditación, auto reactividad, auto reflexión) que permiten a las personas jugar un rol en su auto desarrollo, adaptación y auto renovación a través del tiempo. Le da mucho peso a la intencionalidad; se refiere a la toma de decisiones orientada hacia objetivos particulares de tal modo que el logro es muy importante” (Bandura, 2006, p. 164).				
Definición conceptual de AP para este estudio: La capacidad cognoscitiva y metacognoscitiva que el estudiante emplea de forma interdependiente para tomar decisiones en función de sus metas académicas y emprender las acciones necesarias para su consecución.				
Definición operacional de AP: La puntuación total obtenida en las subescalas que integran la agencia personal.				
Situaciones				
Variables	<i>Materiales de aprendizaje</i>	<i>Tareas y/o actividades</i>	<i>Exámenes</i>	<i>Desarrollo de habilidades académicas</i>
Intencionalidad: “Formar intenciones que incluyen planes de acción y estrategias para realizarlas” (Bandura, 2006, p. 164).	R3, R10, R11, R15	R2, R6, R13, R14	R1, R5, R7, R8	R4, R9, R12, R16
Previsión: “Fijar metas y anticipar posibles resultados para guiar y motivar sus esfuerzos. El comportamiento se rige por objetivos visualizados y resultados esperados” (Bandura, 2006, p. 164).	R5, R9, R13, R15	R6, R8, R11, R14	R7, R10, R12, R16	R1, R2, R3, R4
Auto-reactividad: “Implica la capacidad de construir las formas de actuación y motivar y regular su ejecución. Opera a través de procesos de auto regulación para vincular el pensamiento con la acción” (Bandura, 2006, p. 165).	R3, R10, R11, R16	R1, R5, R7, R8	R2, R6, R13, R14	R4, R9, R12, R15
Auto-reflexión: “Capacidad metacognitiva para reflexionar sobre uno mismo y la adecuación de pensamientos y acciones. Hacer los ajustes correctivos si es necesario” (Bandura, 2006, p. 165).	R1, R10, R11, R12, R15	R3, R7, R8, R9, R13	R2, R4, R6, R14, R18	R5, R16, R17, R19, R20

Tabla 2.

Diseño de observación de la escala de AM en situaciones escolares

Definición conceptual AM: “En muchas esferas de la vida las personas no tienen control directo sobre las condiciones sociales y las prácticas institucionales que afectan sus vidas. Bajo estas circunstancias, buscan su bienestar y seguridad a través del ejercicio de este modo de agencia en lugar de mediante el control directo, otros que tienen los recursos, el conocimiento y los medios para actuar en su nombre para asegurar los resultados que desean” (Bandura, 2006, p. 165).		
Definición conceptual AM propuesta para este estudio: La agencia mediada es la percepción del estudiante sobre el uso de estrategias instruccionales del profesor, así como la importancia que otorga al apoyo económico que fomenta el aprendizaje y auto desarrollo personal.		
Definición operacional de AM: La puntuación total obtenida en la escala de agencia mediada.		
Variables	Situaciones	
	<i>Estrategias instruccionales</i>	<i>Actividades docentes extra clase</i>
Apoyo del profesor: El apoyo percibido por el estudiante acerca de las estrategias instruccionales, de tutoría y de asesoría de los profesores consideradas útiles para su formación profesional.	R1, R2, R4, R9, R10, R12, R14, R15, R16, R18, R19, R21, R26, R28, R29, R30	R3, R5, R6, R7, R8, R11, R13, R17, R20, R22, R23, R24, R25, R27
	<i>Actual</i>	<i>En el futuro</i>
Apoyo económico: la importancia del apoyo económico y la especialización como acceso a una mejor formación profesional.	R1, R5, R6, R9, R10, R12, R14, R17, R18	R2, R3, R4, R7, R8, R11, R13, R15, R16

Finalmente, el diseño de observación de la escala de AC se muestra en la tabla 3 la cual se medirá a través de los factores *Interacciones sociales* y *Aprendizaje colaborativo*. Para la identificación de los indicadores de estos factores se determinaron, para *Interacciones sociales* las situaciones valores/normas, compromiso, aprendizaje y convivencia; mientras que para la selección de indicadores para el factor *Aprendizaje colaborativo* las situaciones a través de las cuales se hizo el análisis fueron cooperación, apoyo, organización y grupo.

Tabla 3.
Diseño de observación de la escala de AC en situaciones escolares

Definición conceptual de AC: “La gente no vive su vida en autonomía individual. Muchas de las cosas que buscan son alcanzables sólo trabajando juntos a través del esfuerzo interdependiente. En el ejercicio de la agencia colectiva, agrupan sus conocimientos, habilidades y recursos, y actúan en concierto para dar forma a su futuro. La creencia conjunta de la gente en su capacidad colectiva para lograr logros dados es un ingrediente clave de la agencia colectiva.” (Bandura, 2006, p. 165).				
Definición conceptual de AC en el estudio: El grado de pertenencia al grupo escolar que posee el estudiante y el compromiso que ejerce hacia el logro de objetivos comunes de aprendizaje con sus compañeros.				
Definición operacional de AC: La puntuación total obtenida en la escala de agencia colectiva.				
VARIABLES	Situaciones /Indicadores			
	Entre pares			
	<i>Valores/normas</i>	<i>Compromiso</i>	<i>Aprendizaje</i>	<i>Convivencia</i>
<i>Interacciones sociales:</i> La importancia que los estudiantes dan al tipo de interacciones que se generan en el grupo escolar y el grado de pertenencia a él que percibe.	R1, R12, R13, R18	R2, R5, R9, R10	R3, R8, R11, R17	R6, R14, R19, R21
Profesor-estudiante				
	R4, R7, R15, R16, R20			
	<i>Cooperación</i>	<i>Apoyo</i>	<i>Organización</i>	<i>Grupo</i>
<i>Aprendizaje colaborativo:</i> El grado de importancia que el estudiante brinda al trabajo colaborativo con fines de obtener un mejor aprendizaje de los contenidos vistos en clase.	R3, R11, R10, R15	R2, R6, R13, R14	R1, R5, R7, R8	R4, R9, R12, R16

3.3 Diseños de medición

Una vez concluido el diseño de observación, se construyeron los reactivos para cada una de las subescalas, se eligió una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta y se determinó aleatoriamente el orden en que cada subescala se respondería dentro de cada escala diseñada para los modos de agencia; así como el orden de los reactivos (diseño de medición). También se redactaron tanto las instrucciones generales como las instrucciones de cada sección.

El diseño de medición para la subescala *Auto-reactividad* se presenta en el anexo 1. Esta subescala quedó constituida por 16 reactivos en una escala tipo Likert de cuatro anclajes que van de “*nunca*” (1) a “*siempre*” (4). El anexo 2 exhibe el resultado del diseño de medición para la subescala de *Previsión* la cual comprende 16 reactivos en una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta de “*nunca*” (1) a “*siempre*” (4). Además, dado que lo que se pretende medir es algo que no ha ocurrido se antepuso el enunciado: *Para ser mejor estudiante y obtener los resultados que espero necesito...*

El diseño de medición para la subescala *Auto-reflexión* compuesta por 20 reactivos tipo Likert con opciones de respuesta de “*nunca*” (1) a “*siempre*” (4) se presenta en el anexo 3. Mientras que la subescala *Intencionalidad* es la que aparece en el anexo 4. Para esta subescala las instrucciones y opciones de respuesta tienen el fin de especificar esa condición de intencionalidad; por lo que los reactivos parten de la instrucción: Señala a continuación si las siguientes actividades han sido realizadas por ti, o bien se existe la posibilidad de que las realices en un futuro...y las opciones de respuesta se enfocan en “*no lo he hecho ni lo haría*” (1) hasta “*lo he hecho y lo seguiré haciendo*” (4).

El diseño de medición de la escala de Agencia mediada se presenta en los anexos 5 y 6; la subescala *Apoyo docente* quedó completada por 30 reactivos en una escala tipo Likert de cuatro opciones de respuesta (“*nunca*” = 1; “*siempre*” = 4) (anexo 5). La subescala *Apoyo económico* se compuso por 18 reactivos cuyas opciones de respuesta van de “*totalmente en desacuerdo*” (1) a “*totalmente de acuerdo*” (4) como se presenta en el anexo 6.

Con relación al diseño de medición de la escala de Agencia colectiva, la subescala de *Interacciones sociales* quedó formada por 21 reactivos con cuatro opciones de respuesta en una escala Likert que va de “*totalmente en desacuerdo*” (1) a “*totalmente de acuerdo*” (4) como se puede observar en el anexo 7. Por último, el anexo 8 despliega el diseño de medición para la

subescala *Aprendizaje colaborativo* de la escala de Agencia colectiva la cual quedó integrada por 16 reactivos con cuatro opciones en escala Likert que va de “*totalmente en desacuerdo*” (1) a “*totalmente de acuerdo*” (4).

3.4 Método del estudio piloto de Agencia personal

3.4.1 Participantes

Para probar la escala de Agencia personal y las subescalas que la componen participaron 254 estudiantes de tres licenciaturas de la Universidad de Sonora elegidos a través de un muestreo disposicional no probabilístico de los cuales 53.9% fueron mujeres; en el momento de la aplicación 31.9% de la muestra cursaban el primer semestre, 32.7% el tercero, 32.3% el quinto y 3.1% (ocho estudiantes) el séptimo semestre. La media de edad de los estudiantes de esta muestra fue de 20.55 años ($DE = 3.5$ años) con edades mínimas de 18 años y máximas de 51 años.

La distribución de la muestra por carrera y semestres se observa en la tabla 4 donde destaca que la mayor proporción de estudiantes se encuentra en la licenciatura en Psicología (N = 107).

Tabla 4.
Distribución de la muestra de Agencia personal por carrera y semestre

Licenciatura	Semestre				Total
	Primero	Tercero	Quinto	Séptimo	
Cultura física	27	34	23	1	84
Ingeniería	25	12	18	7	62
Psicología	29	37	41	0	107
Total	81	83	82	8	254

3.4.2 Instrumento

La escala Agencia Personal en situaciones escolares estuvo constituida por 68 reactivos distribuidos en cuatro subescalas que se describen a continuación:

Auto-reactividad. 16 reactivos que miden la capacidad del estudiante para construir formas de actuación y de motivar y regular su ejecución orientadas al aprendizaje, para lo que se empleó una escala Likert de cuatro anclajes (“*nunca*” = 1 a “*siempre*” = 4). Por ejemplo:

1. “Cuando estudio para presentar un examen sé cuáles son mis fallas y mis aciertos”.
2. “Para realizar mis tareas académicas me aseguro de tener claras las instrucciones de lo que tengo que hacer”.

Previsión. Posee 16 reactivos orientados a identificar el establecimiento de metas escolares o académicas anticipando los posibles resultados en una escala Likert de cuatro puntos que van de “*nunca*” (1) a “*siempre*” (4) para lo cual se agregó la frase *Para ser mejor estudiante y obtener los resultados que espero necesito...* a enunciados como:

1. “Desarrollar las habilidades que me faltan para lograr mis objetivos en la escuela”.
2. “Emprender las acciones necesarias para desarrollar las habilidades que se requieren en mi área de interés”.

Intencionalidad. Consta de 16 reactivos para los cuales se diseñó una instrucción específica para medir las intenciones que los estudiantes se forman con relación a sus planes académicos y las estrategias para llevarlos a cabo: *Señala a continuación si las siguientes actividades han sido realizadas por ti, o bien se existe la posibilidad de que las realices en un futuro...* se empleó una escala Likert con las siguientes opciones de respuesta: “*No lo he hecho ni lo haría*” (1), “*no lo he hecho pero lo haría*” (2), “*lo he hecho*” (3) y “*lo he hecho y lo seguiré haciendo*” (4). Ejemplo de reactivos:

1. “Realizar todas mis tareas escolares para tener un mejor resultado en mis estudios”.
2. Centrar mi atención en los contenidos que se van a incluir en los exámenes”.

Auto-reflexión. Posee 20 reactivos en una escala tipo Likert de cuatro puntos, que van de “*nunca*” (1) a “*siempre*” (4) y miden la capacidad metacognoscitiva del estudiante para

reflexionar acerca de la correspondencia entre sus pensamientos y sus acciones académicas. Por ejemplo:

1. “Sé lo que me parece fácil de las actividades académicas que realizo”.
2. “Cuando estoy realizando mis tareas señalo lo que no entendí para preguntar a qué se refiere”.

3.4.3 Procedimiento

Previa anuencia de los profesores correspondientes se solicitó a los estudiantes de forma verbal, respondieran la escala de Agencia Personal para lo cual se les indicó el motivo del estudio y se solicitó su participación voluntaria e informada. Responder la escala duró en promedio 20 minutos. Las respuestas de los estudiantes fueron anónimas y se les garantizó su confidencialidad. También se les explicó que el tratamiento que se le daría a los datos es exclusivamente para fines de investigación.

3.4.4 Análisis de datos

Se calculó la confiabilidad (alfa de Cronbach) y estadísticos descriptivos así como las frecuencias y porcentajes de las variables de identificación y caracterización de la muestra con las respuestas de los estudiantes en el paquete estadístico SPSS 21; posteriormente, con el empleo del modelamiento por ecuaciones estructurales se realizó un análisis factorial confirmatorio con el fin de conocer la validez de constructo convergente y divergente de las subescalas que conforman la escala de Agencia personal, para lo cual se utilizó el paquete estadístico EQS (Bentler, 2006).

3.5 Método del estudio piloto de Agencia mediada

3.5.1 Participantes

Para probar la escala de agencia mediada y las dos subescalas que la componen se contó con una muestra de 171 estudiantes universitarios elegida a través de un muestreo disposicional no probabilístico de dos licenciaturas de la Universidad de Sonora, 54.4% de Psicología y 45.6%

de Ingeniería; del total de la muestra 52.6% fueron mujeres. La media de edad de los estudiantes que accedieron a responder fue de 20.6 años ($DE = 3.13$ años) con edades mínimas de 18 y máximas de 42 años.

3.5.2 Instrumento

Se puso a prueba la escala de Agencia Mediada en situaciones escolares que se compone por 48 reactivos distribuidos en dos subescalas. *Apoyo docente* con 30 reactivos que miden la percepción de los estudiantes sobre el apoyo brindado por sus profesores para su aprendizaje a través del uso de estrategias instruccionales y de brindar asesorías. La escala de medida fue una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta que van de “*nunca*” (1) a “*siempre*” (4).

Ejemplos de reactivos se presentan a continuación:

1. “Los profesores de la carrera que estudio emplean esquemas o diagramas que me facilitan aprender la información revisada en clase”.
2. “Los profesores de la carrera que estudio utilizan representaciones visuales para explicar conceptos que me facilita aprender los contenidos del curso”.

Y la subescala *Apoyo económico* se constituyó por 18 preguntas orientadas a la importancia que los estudiantes brindan al acceso de mejor preparación académica a través de empleos o capacitación que puedan ayudarlos en su formación profesional. Ejemplo de reactivos:

1. “Atiendo las convocatorias de becas que se otorgan fuera de la universidad para tener acceso a equipo y/o material escolar”.
2. “Tengo interés en colaborar con profesores que me preparen en un área de mi disciplina bien remunerada”.

Esta subescala se midió en una escala Likert de cuatro anclajes (“*totalmente en desacuerdo*” = 1, “*totalmente de acuerdo*” = 4).

3.5.3 Procedimiento

Previa autorización del profesor a cargo en el momento de la aplicación se invitó a los estudiantes presentes a responder la escala después de explicarles verbalmente el objetivo del estudio. La aplicación tuvo una duración promedio de 15 minutos. Las respuestas de los estudiantes fueron anónimas y se les garantizó su confidencialidad. También se les explicó que el tratamiento que se le daría a los datos es exclusivamente para fines de investigación.

3.5.4 Análisis de datos

Las respuestas de los estudiantes se analizaron en el programa SPSS versión 21 para calcular la confiabilidad (alfa de Cronbach) de cada una de las subescalas, así como las frecuencias y porcentajes de las variables de identificación y caracterización de la muestra; posteriormente, con el empleo del modelamiento por ecuaciones estructurales se realizó un análisis factorial confirmatorio con el fin de conocer el comportamiento de las escalas en cuanto la conformación de cada uno de los factores, así como la validez de la escala de Agencia Mediada, en el paquete estadístico EQS (Bentler, 2006).

3.6 Método del estudio piloto de Agencia colectiva

3.6.1 Participantes

Para probar la escala de agencia colectiva y las dos subescalas que la componen se contó con una muestra de 107 estudiantes universitarios elegida a través de un muestreo disposicional no probabilístico de diferentes licenciaturas de la Universidad de Sonora, que en el momento de la aplicación se encontraban cumpliendo con el requisito de deporte curricular en la modalidad de curso de verano. Del total de la muestra 58.3% fueron mujeres. La media de edad de los estudiantes que accedieron a responder fue de 20.5 años ($DE = 3$ años) con edades mínimas de 17 años y máximas de 44 años.

3.6.2 Instrumento

Se puso a prueba la escala de Agencia Colectiva descrita en los apartados diseño de observación y diseño de medición la cual quedó compuesta por 37 reactivos y dos subescalas; *Interacciones sociales* que posee 21 preguntas con el propósito de medir la importancia que los estudiantes dan al tipo de interacciones que se generan en el grupo escolar y el grado de pertenencia que percibe a él con reactivos como: “Es importante para mí asumir responsabilidades junto a mis compañeros de estudio para lograr cumplir cabalmente con las tareas y actividades que se nos asignan” o “Es importante acatar y promover el cumplimiento de las reglas establecidas por el grupo para alcanzar las metas que nos trazamos como colectivo”.

Y la subescala *Aprendizaje colaborativo* cuenta con 16 preguntas que tienen el propósito de medir el grado de importancia que el estudiante brinda al trabajo colaborativo con fines de obtener un mejor aprendizaje de los contenidos vistos en clase. Ejemplos de reactivos se enuncian a continuación: “Acordar una división del trabajo entre todos con una lógica común y ordenarlo antes de entregarlo nos permite alcanzar resultados óptimos” y “La aportación de mis compañeros para decidir sobre la realización de actividades académicas compartidas me permite obtener mejores resultados”. Ambas en una escala tipo Likert de cuatro opciones de respuesta que van de “*totalmente en desacuerdo*” (1) a “*totalmente de acuerdo*” (4).

3.6.3 Procedimiento

Se solicitó autorización al docente encargado del área de deporte curricular para la aplicación de la escala. Posteriormente al profesor a cargo en el momento de la aplicación. Se invitó a los estudiantes presentes a responder la escala, después de explicarles el objetivo del estudio y de indicarles que respondieran a las preguntas con base en sus clases de la carrera que estudian. La aplicación tuvo una duración promedio de 15 minutos. Las respuestas de los estudiantes fueron

anónimas y se les garantizó su confidencialidad. También se les explicó que el tratamiento que se le daría a los datos es exclusivamente para fines de investigación.

3.6.4 Análisis de datos

Las respuestas de los estudiantes se analizaron en el programa SPSS versión 21 para calcular la confiabilidad (alfa de Cronbach) de cada una de las escalas, así como las frecuencias y porcentajes de las variables de identificación y caracterización de la muestra; posteriormente, con el empleo del modelamiento por ecuaciones estructurales se realizó un análisis factorial confirmatorio con el fin de conocer el comportamiento de las escalas en cuanto la conformación de cada uno de los factores, así como la validez de la escala de Agencia Colectiva en situaciones escolares, en el paquete estadístico EQS (Bentler, 2006).

3.7 Método: estudio final

3.7.1 Participantes

Participaron en el estudio 224 estudiantes con una edad promedio de 21.6 años ($DE = 2.94$), con edad mínima de 19 años y máxima de 40 años. La mayoría de quinto semestre (83.9%); 59.8% fueron mujeres, los estudiantes cursan las licenciaturas en Enfermería (32.1%), Ingeniería industrial y de sistemas (34.8%) y Psicología (33%) de la Universidad de Sonora. 10.7% y 5.4% de la muestra eran estudiantes de séptimo y noveno semestres; 59.8% no trabaja.

La distribución de los estudiantes de la muestra por carrera, y género se presenta en la tabla 5 donde es posible apreciar el mismo número de hombres en las licenciaturas en Psicología y Enfermería; así como el mayor número de mujeres en la licenciatura en Enfermería y en segundo lugar de frecuencia las estudiantes de la licenciatura en Psicología.

La distribución por licenciatura y semestre se exhibe en la tabla 6 donde se observa que es en Ingeniería industrial donde lucen más estudiantes en semestres diferentes al quinto; además en enfermería se ubica la mayor cantidad de estudiantes en quinto semestre.

Tabla 5.
Distribución de los estudiantes de la muestra por licenciatura y género

Licenciatura	Género	
	Masculino	Femenino
Psicología	22	51
Ingeniería industrial	44	34
Enfermería	22	49

Tabla 6.
Distribución de los estudiantes de la muestra por licenciatura y semestre

Licenciatura	Semestre		
	Quinto	Séptimo	Noveno
Psicología	66	1	7
Ingeniería industrial	52	21	5
Enfermería	70	2	0

Además se indagó información general acerca de otras actividades de los estudiantes que formaron parte de la muestra; además de las ya descritas, se cuestionó acerca de las actividades que ellos realizan en la universidad además de asistir a clases, se solicitaron tres actividades y 54.9% de la muestra indicó que ninguna. Dentro del 45.1% que indicó alguna actividad, 15.6% señaló hacer deporte, 8% estudiar inglés y 5.8% hacer tareas. En una segunda y tercera mención los porcentajes disminuyen considerablemente, ninguna actividad alcanza un porcentaje de 10% además de que sólo 30 estudiantes citaron realizar dos actividades y únicamente 11 de los 224 mencionó realizar tres.

Con relación al tipo de escolarización que los estudiantes recibieron en sus niveles previos sobresalen porcentajes de 76.3%, 80.8%, 81.3% y 80.8% para preescolar, primaria, secundaria y bachillerato público respectivamente, sobre la educación privada.

Acerca del grado académico de sus padres se obtuvieron porcentajes de 27.7% para licenciatura, 25.4% bachillerato y 20.1% secundaria mientras que para las madres el mayor porcentaje fue para secundaria (28.6%) seguido de 27.7% para bachillerato y 22.8% licenciatura; además 16 padres y 12 madres realizaron estudios de posgrado, maestría en su mayoría. Una mayor proporción de los padres son empleados (18.8%), obreros especializados (15.6%) o se dedican al comercio/ventas (15.2%) en el sector privado (43.3%). Las madres mayormente se dedican al hogar (46%), son empleadas (23.7%) o se desempeñan en el ámbito profesional (10%) en el sector privado (25%) en su mayoría.

3.7.2 Instrumentos

Los estudiantes respondieron el Inventario de Agencia en Situaciones escolares producto de la validación de las escalas para cada modo de agencia. El inventario comprende 47 reactivos en formato tipo Likert con cuatro opciones de respuesta divididos en tres escalas y ocho subescalas.

La escala de Agencia personal se integra de cuatro subescalas: *Auto-reactividad* (cinco reactivos), *Auto-reflexión* (cinco reactivos), *Previsión* (cuatro reactivos) e *Intencionalidad* (seis reactivos). Ejemplos de reactivos:

1. “Para realizar mis tareas académicas me aseguro de tener claras las instrucciones de lo que tengo que hacer” (*Auto-reactividad*).
2. “Cuando realizo mis tareas me aseguro que estén completas según lo solicitado” (*Auto-reactividad*).
3. “Cuando tengo que resolver una tarea, clasifico mis conocimientos y lo que me falta por aprender” (*Auto-reflexión*).
4. “Cuando estudio para un examen clasifico mis conocimientos y lo que me falta por estudiar” (*Auto-reflexión*).
5. “Organizar mi horario de estudio para lograr buenos resultados en los exámenes” (*Previsión*).

6. “Definir la prioridad de mis tareas académicas para entregarlas a tiempo y obtener buenos resultados” (*Previsión*).
7. “Separar mis notas de clase para cada una de las asignaturas que curso” (*Intencionalidad*).
8. “Desarrollar las habilidades que sean necesarias para estar mejor preparado en mi carrera” (*Intencionalidad*).

Para la escala de Agencia mediada las dos subescalas que la conforman son *Apoyo docente* (seis reactivos) y *Apoyo económico* (cinco reactivos). Ejemplos de reactivos:

1. “Los profesores de la carrera que estudio emplean esquemas o diagramas que me facilitan aprender la información revisada en clase” (*Apoyo docente*).
2. “Los profesores de la carrera que estudio utilizan representaciones visuales para explicar conceptos que me facilita aprender los contenidos del curso” (*Apoyo docente*).
3. “Tengo interés en encontrar un empleo bien remunerado que me permita entrar en contacto con el campo laboral de la carrera que estudio” (*Apoyo económico*).
4. “Tengo interés en encontrar un empleo que me prepare para lograr éxito económico en la práctica eficiente de la carrera que estudio” (*Apoyo económico*).

Y la escala de Agencia colectiva cuenta con ocho reactivos para cada una de las dos subescalas que la componen: *Interacciones sociales* y *Aprendizaje colaborativo*. Ejemplos de reactivos:

1. “Es importante respetar los valores que guían el trabajo de grupo y hacerme corresponsable del aprendizaje de mis compañeros” (*Interacciones sociales*).
2. “Pactar y acatar reglas claras para el trabajo conjunto con los compañeros, se traduce en mejores resultados para todos” (*Interacciones sociales*).
3. “En la planeación del trabajo académico mis compañeros y yo no ponemos de acuerdo en lo que vamos a hacer, cómo y cuándo lo vamos a hacer, para así, optimizar los resultados” (*Aprendizaje colaborativo*).

4. “Disponer de manera organizada de mis recursos y los que aportan mis compañeros de equipo nos permite a todos resolver de manera más sencilla y efectiva cualquier problema propuesto por el profesor” (*Aprendizaje colaborativo*).

El inventario completo como fue aplicado se puede visualizar en el anexo 9.

3.7.3 Procedimiento

Se solicitó información a la autoridad correspondiente en cada programa de licenciatura acerca del número de grupos de quinto semestre, en caso de existir más de tres grupos se seleccionaron al azar (como ocurrió en Psicología) y en las otras dos carreras se eligieron los tres grupos existentes.

Posteriormente se indagó sobre una asignatura del programa académico correspondiente al quinto semestre en la que se aglutinan la mayor cantidad de estudiantes y con base en ello se solicitó la anuencia del profesor responsable en la asignatura seleccionada y la colaboración de los estudiantes presentes para su participación en el estudio, lo cual quedó reflejado en la firma de un consentimiento informado como el que se adjunta en el anexo 10.

3.7.4 Análisis de datos

Se realizaron análisis de estadística descriptiva como frecuencias, medidas de tendencia central, correlaciones y análisis de consistencia interna vía alfa de Cronbach de las respuestas recabadas por parte de los estudiantes, en el paquete estadístico SPSS versión 21. Dado que la distribución de la muestra no es normal, el análisis de correlación se realizó con la prueba de Spearman. Posteriormente en EQS se puso a prueba el modelo teórico de mediación en el que se plantea que el factor Agencia mediada es una variable mediadora entre las variables Agencia colectiva y Agencia personal; para ello se tomaron en cuenta los criterios propuestos por Baron y Kenny (1986). Finalmente se realizaron análisis de consistencia interna de las escalas con los reactivos resultantes en el modelo estructural.

IV. Resultados

Se presenta aquí el resultado del análisis de las propiedades psicométricas de las escalas Agencia personal, Agencia mediada y Agencia colectiva que se construyeron y pusieron a prueba en cada uno de los estudios piloto que se realizaron. Se exponen también los resultados del estudio final que incluye análisis de estadística descriptiva y análisis de ecuaciones estructurales a partir de la aplicación del Inventario de Agencia en situaciones escolares.

4.1 Análisis de consistencia interna de los estudios piloto

4.1.1 Escala de Agencia Personal

La tabla 7 muestra el resultado del análisis de consistencia interna de la subescala de *Auto-reactividad* de Agencia Personal con los 16 reactivos que la integran la cual obtuvo un alfa de Cronbach de .79 y una media igual a 3.22. El reactivo “Evaluó constantemente el avance de mi aprendizaje en la escuela” es el que obtuvo la puntuación media menor ($M = 2.45$) y el reactivo “Cuando estudio me enfoco en los contenidos que creo van a venir en el examen” es el que presentó la mayor puntuación media cuyo valor fue de 3.64.

Tabla 7.

Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la subescala Auto-reactividad de Agencia personal

Escala/reactivo	(<i>N</i> = 253)	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>α</i>
Auto-reactividad		1	4	3.22		.79
Cuando estudio para presentar examen sé mis fallas y mis aciertos				3.02	.56	
Para realizar tareas académicas me aseguro tener claras instrucciones				3.54	.55	
Cuando no obtengo los resultados esperados busco información extra				2.75	.73	
Mis metas académicas están basadas en habilidades que poseo				3.28	.64	
Cuando estudio para examen, lo hago hasta comprender bien				3.23	.66	
Cuando realizo mis tareas me aseguro que estén completas				3.54	.58	
Cuando estudio me enfoco contenidos que creo van a venir en examen				3.64	.51	
Antes de entregar un examen reviso todas mis respuestas				3.59	.64	
Evaluó constantemente el avance de mi aprendizaje en escuela				2.45	.72	
En mis clases estoy aprendiendo lo que requiero para mis metas				3.15	.67	
Si lo que estoy aprendiendo clase no suficiente, busco en otros medios				2.68	.77	
Desarrollo habilidades que me faltan para ser mejor estudiante				3.00	.66	
Cuando realizo una tarea sigo al pie de la letra instrucciones profesor				3.41	.60	
Cuando no entiendo las instrucciones para realizar una tarea, pido ayuda				3.51	.64	
Las actividades escolares que realizo contribuyen a preparación profesional				3.43	.59	
Sé que hago lo que necesito en escuela para prepararme mejor				3.33	.63	

El análisis de confiabilidad de la subescala *Previsión* de Agencia personal y los 16 reactivos que la componen; arrojó como resultado un alfa de Cronbach igual a .90 y una media de 3.29. El resultado se presenta en la tabla 8; el reactivo con la puntuación media mayor fue “Continuar estudiando si es lo que se requiere para especializarme en un área de la carrera que estudio” con una media de 3.65 y el de la puntuación media menor fue “Consultar otros materiales de aprendizaje además de los proporcionados por el profesor, para aprender lo que requiero.” Con una media igual a 3.05.

Tabla 8.

Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la subescala Previsión de Agencia personal

Escala/reactivo	(N = 249)	Min.	Máx.	M	DE	α
<i>Para ser mejor estudiante y obtener los resultados que espero necesito...</i>						
Previsión		1	4	3.29		.90
Desarrollar habilidades que faltan para lograr mis objetivos				3.33	.21	
Emprender acciones necesarias para desarrollar habilidades				3.33	.66	
Adecuar planes para lograr objetivos si lo planeado no funciona				3.22	.67	
Continuar estudiando si es lo que se requiere para especializarme				3.65	.55	
Consultar otros materiales además de los proporcionados por profesor				3.05	.78	
Organizar horario estudio para lograr buenos resultados en exámenes				3.07	.85	
Definir prioridad de tareas para entregarlas a tiempo				3.42	.66	
Organizar mejor tiempos estudio para obtener buenos resultados...				3.10	.79	
Seleccionar materiales aprendizaje... aprovecharlos mejor				3.16	.68	
Realizar y entregar oportunamente todas mis tareas				3.47	.62	
En materiales seleccionar información importante venir en el examen				3.36	.71	
Guiar actividades académicas hacia objetivos visualizados				3.37	.64	
Disponer todos los materiales de aprendizaje de materias que curso				3.24	.69	
Estudiar para presentar mis exámenes con muy buenos resultados				3.41	.67	
Planear actividades académicas hacia logro objetivos que he planteado				3.35	.61	
Organizar mi tiempo para realizar todas mis tareas en tiempo y forma				3.27	.76	

Mientras que la tabla 9 ostenta el resultado del análisis de consistencia interna para la subescala de *Auto-reflexión* de Agencia personal integrada por 20 reactivos; la cual fue igual a .86 con una media de 3.14. El reactivo “Cuando tengo que resolver una tarea, clasifico mis conocimientos y lo que me falta por aprender” es el que obtuvo la puntuación media más baja ($M = 2.70$) y el de la puntuación media mayor ($M = 3.54$) fue para: “Cuando estudio para mis exámenes, identifiqué lo que ya domino.”.

Tabla 9.
Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la subescala Auto-reflexión de Agencia personal

Escala/reactivo	(N = 254)	Min.	Max.	M	DE	α
Auto-reflexión		1	4	3.14		.86
Se lo que me parece fácil de actividades académicas realizo				3.47	.52	
Cuando estoy realizando tareas señalo lo que no entendí...				2.81	.81	
Sé que estrategias emplear y cuándo para resolver mis exámenes				3.10	.64	
Cuando tengo que resolver tarea, clasifico conocimientos y lo que falta				2.70	.78	
Mejoro habilidades para evaluar constantemente comprensión materias				2.77	.69	
Identifico estrategia adecuada según tipo de tarea que voy a realizar				3.10	.67	
Cuando estudio examen clasifico conocimientos y lo que falta estudiar				3.04	.78	
Cuando estudio para mis exámenes, identifico lo que ya domino				3.54	.57	
Busco estrategias más adecuadas para estudiar exámenes y las evaluó				3.00	.77	
Se lo que me parece difícil de las actividades académicas que realizo				3.45	.61	
Reflexiono lo que se y lo que no se en todas las materias que curso				3.13	.71	
Tomar notas me permite identificar lo importante de cada materia				3.53	.64	
Cuando estoy estudiando, me evaluó para identificar lo que falta				2.96	.78	
Cuando realizo tareas empiezo por fácil para dedicarle tiempo a difícil				3.16	.83	
Pongo atención en clase permite identificar lo central en cada materia				3.37	.56	
Reflexiono acerca de lo que necesito aprender para lograr mis metas				3.16	.68	
Reflexiono acerca de lo que aprendo y no para tener control aprendizaje				3.02	.68	
Busco las estrategias más adecuadas, según la materia y las evaluó				3.09	.70	
Busco desarrollar mi capacidad para poner atención en clase				3.23	.68	
Busco aprender a tomar notas para captar lo esencial de cada clase				3.35	.68	

Finalmente el resultado del análisis de consistencia interna de la subescala de *Intencionalidad* compuesta por 16 reactivos; se presenta en la tabla 10. El alfa de Cronbach para esta subescala fue igual a .86 con una media de 3.36. “Repasar mis notas a diario para tener buenos resultados en los exámenes” es el reactivo con la puntuación media más baja ($M = 2.69$) y los reactivos con la puntuación media mayor fueron “Presentar mis tareas escolares a tiempo” y “Preparar mis tareas siguiendo las instrucciones que da el profesor (a).”

Tabla 10.
Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la subescala de Intencionalidad de Agencia personal

Escala/reactivo	(N = 249)	Min.	Max.	M	DE	α
<i>Señala si las siguientes actividades han sido realizadas por ti, o se existe la posibilidad de que las realices en un futuro...</i>						
Intencionalidad		1	4	3.36		.86
Realizar todas tareas escolares para un mejor resultado en estudios				3.63	.54	
Centrar atención en contenidos que se van a incluir en los exámenes				3.60	.52	
Separar mis notas de clase para cada una de las asignaturas que curso				3.64	.63	
Desarrollar habilidades necesarias para estar mejor preparado en carrera				3.36	.71	
Realizar tareas de acuerdo a fecha de entrega en todas mis materias				3.59	.59	
Repasar notas a diario para tener buenos resultados en los exámenes				2.69	.71	
Presentar mis tareas escolares a tiempo				3.66	.50	
Preparar mis tareas siguiendo las instrucciones que da el profesor (a)				3.66	.52	
Desarrollar las habilidades que sean necesarias para titularme por tesis				2.85	.93	
Organizar mis materiales de aprendizaje para estar al día con mis clases				3.28	.67	
Mantener secuencia de materiales de clase para cada tema y asignatura				3.34	.68	
Continuar mis estudios con un posgrado para prepararme mejor				2.74	.95	
Organizar contenido de lo que debo estudiar antes del examen				3.49	.61	
Identificar lo importante en mis clases para resolver los exámenes				3.52	.60	
Organizar materiales de aprendizaje según materias que estoy cursando				3.41	.66	
Desarrollar habilidades que requiero para desempeñarme en profesión				3.39	.74	

4.1.2 Escala de Agencia Mediada

El resultado del análisis de consistencia interna para la escala de Agencia mediada se muestra en las tablas 11 y 12. La subescala *Apoyo docente*, obtuvo un índice de confiabilidad de .85 con los 30 reactivos que la componen y una media de 2.49. La puntuación media mayor fue para el indicador: “Los profesores de la carrera que estudio utilizan representaciones visuales para explicar conceptos que me facilita aprender los contenidos del curso” ($M = 3.04$) y “Colaboro en proyectos de investigación de mis profesores porque ello me dará acceso a mayor preparación académica” fue el reactivo con la puntuación media menor ($M = 1.60$).

Esta subescala arrojó una puntuación media menor que la media teórica, sólo dos reactivos presentan medias superiores a los tres puntos donde destaca “Los profesores de la carrera que estudio utilizan representaciones visuales para explicar conceptos que me facilita aprender los contenidos del curso” ($M = 3.04$). Como es posible visualizar en la tabla 11.

Tabla 11.
Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la subescala Apoyo docente de Agencia mediada

Escala/reactivo	(N = 171)	Min.	Max.	M	DE	α
Apoyo docente		1	4	2.49		.85
Los profesores emplean esquemas que me facilitan aprender				2.64	.59	
Los profesores utilizan representaciones visuales para explicar				3.04	.62	
Me relaciono con los profesores que me brindan apoyo en clase				2.63	.79	
Los profesores concluyen la explicación con un resumen o esquema				2.46	.70	
Me relaciono con profesores que me brindan apoyo en trabajo futuro				2.41	.90	
La mayoría de los profesores brindan asesoría académica extra clase				2.80	.74	
Para mayor especialización colaboro proyectos dirigidos por profesores				1.81	.80	
Me relaciono con profesores que imparten clase en posgrados				1.65	.82	
Los profesores apoyan sus explicaciones con mapas y/o esquemas				2.60	.62	
Cuando los temas son complejos los profesores explican diferente				2.98	.64	
Me relaciono con compañeros de semestres avanzados				2.34	.99	
Los profesores solicitan preguntas sobre contenidos antes de concluir				2.71	.80	
Colaboro en proyectos de investigación por mayor preparación				1.60	.71	
Apoyan sus explicaciones con mapas para relacionar un tema con otro				2.52	.73	
Durante clase profesores usan esquemas como guía de la exposición				2.60	.73	
Profesores utilizan representaciones visuales para explicar relaciones				2.91	.66	
Me relaciono compañeros semestres superiores por información				2.70	1.04	
La mayoría de los profesores enseñan a indagar más sobre contenidos				2.87	.62	
Los profesores demuestran la importancia de los objetivos por aprender				2.99	.69	
Me relaciono compañeros más hábiles en las áreas que se me dificultan				2.86	.89	
Los profesores usan claves para indicar lo más importante del tema				2.55	.87	
Me relaciono compañeros semestres superiores que apoyan en tareas				1.91	.92	
Colaboro profesores en proyectos académicos para mayor aprendizaje				1.68	.85	
Me relaciono compañeros semestres superiores información maestros				2.58	1.09	
Me relaciono profesores de posgrados porque me interesa estudiar uno				1.68	.77	
Los profesores muestran interés por aprendizaje materia que imparten				3.01	.67	
Me relaciono profesores trabajan fuera universidad, facilitan aprendizaje				1.74	.80	
Los profesores dan instrucciones forma variada para facilitar aprendizaje				2.81	.63	
Profesores presentan ayudas gráficas contribuyen mejor comprensión				2.78	.68	
Al concluir un tema, mis profesores resaltan lo más importante				2.94	.73	

Mientras que la subescala de *Apoyo económico* con 18 reactivos, obtuvo una alfa de Cronbach de .79 con una media de 2.91. La media obtenida en esta subescala fue superior a la media teórica y el reactivo que presenta la mayor puntuación fue “Tengo interés en encontrar un empleo bien remunerado que me permita entrar en contacto con el campo laboral de la carrera que estudio” ($M = 3.77$); mientras que el reactivo “Dado que me interesa tener acceso a apoyo económico, colaboro en proyectos dirigidos por mis profesores” fue el que presentó una puntuación media menor ($M = 2.05$). La tabla 12 exhibe este resultado.

Tabla 12.
Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la subescala Apoyo económico de Agencia mediada

Escala/reactivo	(N = 171)	Min.	Max.	M	DE	α
Apoyo económico		1	4	2.91		.79
Atiendo convocatorias de becas fuera universidad para acceso a equipo				2.53	.97	
Tengo interés en participar en área de disciplina bien remunerada				3.19	.66	
Tengo interés empleo bien remunerado que esté en contacto con campo				3.77	.47	
Antes terminar carrera me gustaría trabajar relacionado con profesión				3.67	.57	
Para poder concluir la carrera necesito un crédito educativo para equipo				2.51	.97	
Trabajar y estudiar al mismo tiempo permite ser un mejor profesional				2.95	.82	
Tengo interés colaborar con profesores que brinden apoyo económico				2.37	.95	
Me voy a preparar para empleo que permita contacto con campo				3.61	.59	
Para concluir carrera necesito empleo que permita seguir estudiando				2.53	1.00	
Atiendo convocatorias becas universidad para tener acceso a materiales				2.51	1.01	
Interés empleo prepare para éxito económico en la práctica de la carrera				3.54	.61	
Tengo interés trabajar para acceso a materiales de oficina para tareas				2.53	.95	
Si continuar estudiando más allá va a facilitar mayor ingreso, lo haré				3.51	.64	
Atiendo convocatorias para crédito educativo y tener acceso a equipo				2.08	.85	
Tengo interés en trabajar para desarrollar habilidades laborales				3.52	.58	
Tengo interés prepararme para empleo bien pagado y afín con carrera				3.59	.62	
Colaboro proyectos de investigación por acceso a apoyo económico				2.08	.84	
Me interesa tener apoyo económico, colaboro proyectos de profesores				2.05	.87	

4.1.3 Escala de Agencia Colectiva

La tabla 13 muestra el análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la subescala *Interacciones sociales* de la escala Agencia colectiva, dicha escala obtuvo un alfa de Cronbach de .88 y una media de 3.44. El reactivo con la puntuación media mayor fue “Es importante para mi grupo que el profesor muestre responsabilidad y compromiso en su enseñanza” con una media de 3.80 y “Mis compañeros y yo compartimos valores personales similares por eso trabajamos juntos por los mismos propósitos” fue el reactivo con la menor puntuación media ($M = 3.07$).

La subescala de Aprendizaje colaborativo alcanzó un alfa de Cronbach de .88 con una media igual a 3.48. Para esta subescala el reactivo con mayor puntuación media fue “Cuando compartimos recursos con mis compañeros para resolver un problema planteado por el profesor, nos resulta más fácil hacerlo” con una media de 3.62 y los reactivos con una media menor fueron: “Cuando trabajamos en equipo y todos aportamos a decidir cómo realizar una determinada tarea se obtienen mejores resultados que cuando las decisiones se toman

individualmente” y “Tomar decisiones en conjunto para resolver una tarea compartida es más efectivo que hacerlo individualmente” con medias de 3.34 (tabla 14).

Tabla 13.
Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la subescala Interacciones sociales de Agencia colectiva

Escala/reactivo	(N = 107)	Min.	Max.	M	DE	α
Interacciones sociales		1	4	3.44		.88
Asumir responsabilidades junto a mis compañeros para cumplir				3.70	.49	
Es importante acatar y promover el cumplimiento de las reglas				3.64	.50	
Los aprendizajes alcanzados complementan los de los demás				3.17	.74	
Mis compañeros y yo nos apegamos a las actividades que solicita...				3.50	.57	
Cumplir y hacer cumplir las responsabilidades asignadas como grupo				3.62	.48	
Disponer de reglas concertadas facilita cumplimiento y reduce conflicto				3.51	.57	
Mis compañeros, mis profesores y yo cumplimos los acuerdos				3.31	.60	
Empleamos parte tiempo libre revisar las tareas por entregar...				3.48	.60	
Crear situaciones compartir aprendizajes elevar desempeño colectivo				3.57	.55	
Respetar valores guían trabajo grupo y corresponsable aprendizaje				3.32	.79	
Pactar y acatar reglas claras para trabajo conjunto con compañeros...				3.61	.54	
Mis compañeros y yo compartimos valores por eso trabajamos juntos				3.07	.76	
Mis compañeros y yo buscamos compartir aprendizajes hemos logrado				3.35	.66	
Trabajo académico armónico y productivo cuando compartimos valores				3.37	.68	
Mis compañeros, mis profesores y yo establecemos acuerdos				3.24	.69	
Importante para grupo profesor muestre responsabilidad y compromiso				3.80	.50	
Compartir valores y propósitos compañeros brinda oportunidades...				3.46	.62	
Mis compañeros y yo establecemos reglas de juego...				3.27	.77	
El aprendizaje es una corresponsabilidad en la cual todos los miembros				3.36	.71	
Compromiso profesor con mi aprendizaje y el de compañeros motiva...				3.55	.57	
Asumir y promover responsabilidades compartidas con compañeros...				3.50	.57	

Tabla 14.
Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la subescala Aprendizaje colaborativo de Agencia colectiva

Escala/reactivo	(N = 107)	Min.	Max.	M	DE	α
Aprendizaje colaborativo		1	4	3.48		.88
Acordar división del trabajo y ordenarlo antes de entregar...				3.42	.68	
La aportación de mis compañeros para decidir...				3.49	.57	
Cuando compartimos recursos para resolver un problema...				3.62	.54	
Cuando dificulta resolver una tarea, una alternativa resolverla en equipo				3.54	.64	
Identificar con claridad entre todos miembros equipo la información...				3.59	.55	
Trabajo en equipo permite sumar capacidades y superar limitaciones...				3.55	.57	
En planeación trabajo académico mis compañeros y yo nos ponemos...				3.50	.57	
Disponer de manera organizada de mis recursos y mis compañeros...				3.53	.53	
Identificar colectivamente necesidades de información para resolver...				3.50	.52	
Cuando trabajamos en equipo y todos aportamos decidir cómo realizar				3.34	.73	
Cuando al realizar tarea en clase faltan datos, trabajar compañeros...				3.43	.63	
Es útil trabajar en equipo ya que se complementan los conocimientos...				3.57	.66	
El uso recursos compartidos facilita que compañeros y yo realicemos...				3.48	.64	
Participación en conjunto para realizar tarea o resolver problema clase				3.39	.68	
Tomar decisiones en conjunto resolver tarea compartida más efectivo...				3.34	.76	

4.2 Análisis factorial confirmatorio (AFC) de las escalas de Agencia

4.2.1 AFC de la Escala de Agencia Personal

El resultado del AFC de la escala de Agencia personal y las cuatro subescalas que la constituyen se presenta en la figura 5 donde se observan cuatro factores de primer orden. El factor *Auto-reactividad* se conformó por cinco variables manifiestas y sus respectivos errores; cuyos pesos factoriales van de .537 para la variable “Para realizar mis tareas académicas me aseguro de tener claras las instrucciones de lo que tengo que hacer” a .733 en el reactivo “Sé que hago lo que necesito en la escuela para prepararme mejor en mi carrera”.

La variable latente *Previsión* se integró por cuatro variables manifiestas con sus respectivos errores, cuyos pesos factoriales se encuentran entre .656 para el reactivo “Seleccionar mis materiales de aprendizaje de forma que pueda aprovecharlos mejor” a .802 para el indicador “Organizar mejor mis tiempos de estudio para obtener buenos resultados en los exámenes.” Un tercer factor se conformó: *Auto-reflexión* el cual quedó constituido por cinco indicadores con sus correspondientes errores; los pesos factoriales de las variables manifiestas de este factor se distribuyen en valores de .551 para el indicador “Reflexiono acerca de lo que aprendo y de lo que no aprendo para tener control sobre mi aprendizaje” a .747 para el reactivo “Cuando estudio para un examen clasifico mis conocimientos y lo que me falta por estudiar.” Por último, la variable latente *Intencionalidad* se compuso por seis variables manifiestas con pesos factoriales de .454 para el reactivo “Separar mis notas de clase para cada una de las asignaturas que curso” a .789 para el indicador “Mantener la secuencia de los materiales de clase para cada tema y para todas las asignaturas”; todos los indicadores con sus respectivos errores.

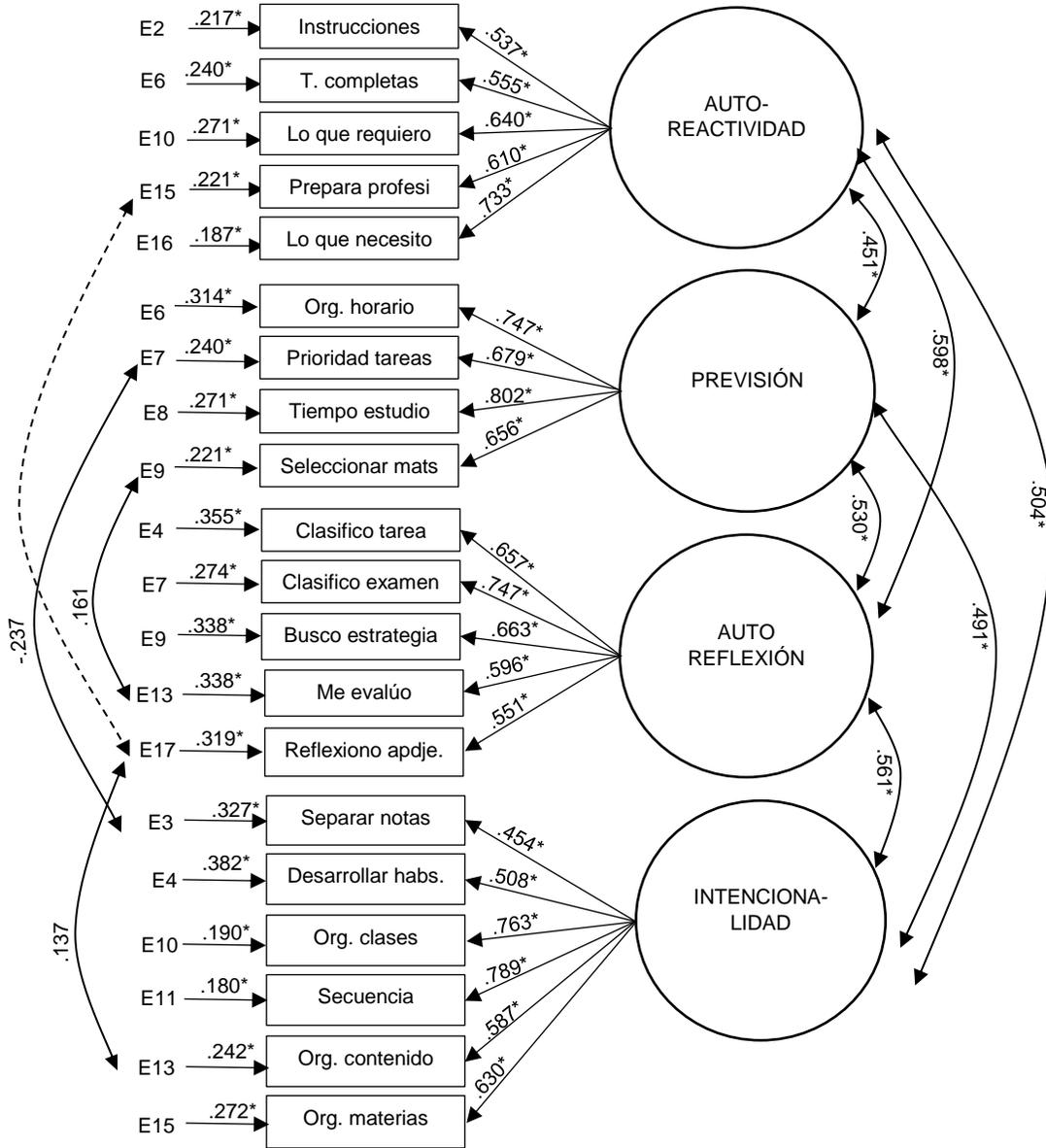


Figura 5. Modelo multifactorial de Agencia Personal en estudiantes de Educación Superior. $\chi^2 = 176.574$ (160 gl), $p = .175$. IBBAN = .894, IBBANN = .987, IAC = .989, RMSEA = .020 (.000, .037). N = 254 estudiantes de tres licenciaturas.

En este modelo de Agencia personal la similitud entre los pesos factoriales de las variables observadas, indican validez de constructo convergente entre las variables manifiestas y las variables latentes que los definen. Además, se encontraron correlaciones positivas y significativas entre los cuatro factores; el peso de la correlación entre *Auto-reactividad* y *Previsión* es de .451; entre *Auto-reactividad* y *Auto-reflexión* el valor fue de .598 y entre *Auto-*

reactividad e Intencionalidad la covarianza es de .504. *Previsión y Auto-reflexión* poseen una covarianza de .530 mientras que *Previsión e Intencionalidad* correlacionan con .491. El factor *Auto-reflexión e Intencionalidad* poseen una covarianza de .561. El hecho de que los valores de las covarianzas entre las variables latentes sean menores que los pesos factoriales, indica que el modelo de medición resultante posee validez de constructo divergente.

Este modelo tiene bondad de ajuste estadística y práctica dado que posee una $\chi^2 = 176.574$ con 160 grados de libertad y una probabilidad asociada de .175 y los valores de bondad de ajuste práctico son de .987 para el IBBANN y .989 para el IAC; el RMSEA resultó igual a .020 con un intervalo de confianza de (.000, .037). Los datos antes descritos permiten asumir que la escala de Agencia Personal con las cuatro subescalas que la integran, posee las propiedades psicométricas adecuadas por lo que es posible medir Agencia personal en situaciones escolares con esta escala.

4.2.2 AFC de la Escala de Agencia mediada

Para la escala de agencia mediada se consideraron dos factores los cuales lograron probarse a través de un AFC. El factor *Apoyo docente* quedó integrado por seis indicadores con pesos factoriales que van de .504 para el reactivo “Los profesores emplean esquemas que me facilitan aprender” a .770 para el indicador “Los profesores apoyan sus explicaciones con mapas para relacionar un tema con otro”; el segundo factor corresponde a *Apoyo económico* y quedó constituido por cinco variables manifiestas con pesos factoriales que van de .476 para el reactivo “Si continuar estudiando más allá de la licenciatura me va a facilitar mayor ingreso, lo haré” a .899 para el indicador “Tengo interés en prepararme para un empleo bien pagado y afín con la carrera que estudio”.

Ambos factores correlacionan de forma no significativa, lo que revela que uno y otro miden cosas distintas, es decir, la escala de agencia mediada en estudiantes universitarios posee

validez de constructo divergente y convergente entre las variables manifiestas y las variables latentes que los definen, lo que se manifiesta en la similitud entre los pesos factoriales de las variables observadas. Este resultado se observa en la figura 6.

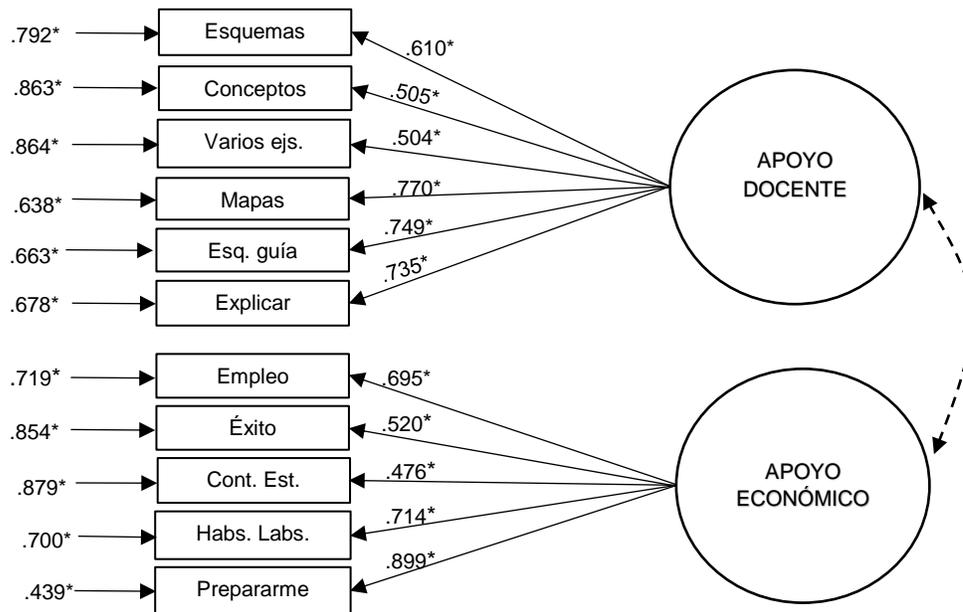


Figura 6. Modelo Multifactorial de Agencia Mediada en estudiantes de Educación Superior. Para cada variable observada $R^2 = (1 - \text{error de varianza})$, $\chi^2 = .41$ (42 gl) $p = .47$; IBBAN = .93, IBBANN = .99, IAC = .99; RMSEA = .000 (.000; .052) * $p < 0.05$ (N=171). N = 171 estudiantes universitarios de dos licenciaturas.

El modelo de agencia mediada tiene bondad de ajuste estadística y práctica dado que posee una $\chi^2 = .41$ con 42 grados de libertad y una probabilidad asociada de .47 y los valores de bondad de ajuste práctico son de .93 para el IBBAN, .99 para el IBBANN y .99 para el IAC; el RMSEA resultó igual a .000 con un intervalo de confianza de (.000, .052). Los datos antes descritos permiten asumir que la escala de Agencia mediada con las dos subescalas que la integran, posee las propiedades psicométricas adecuadas por lo que es posible medir Agencia mediada en estudiantes universitarios con ella.

4.2.3 AFC de la Escala de Agencia colectiva

El AFC para la escala de Agencia colectiva arroja que se logró conformar el factor de segundo orden de Agencia colectiva constituido por los factores de primer orden *Interacciones sociales*

y *Aprendizaje colaborativo*. A su vez, el factor de primer orden *Interacciones sociales* se integra por ocho variables manifiestas y sus correspondientes errores; los pesos factoriales de tales variables manifiestas van de .495 para el indicador “Es importante respetar los valores que guían el trabajo de grupo y hacerme corresponsable del aprendizaje de mis compañeros” a .800 para “Asumir y promover responsabilidades compartidas con mis compañeros nos conduce a todos a resultados satisfactorios en un ambiente de solidaridad y respeto.” El modelo resultante se presenta en la figura 7.

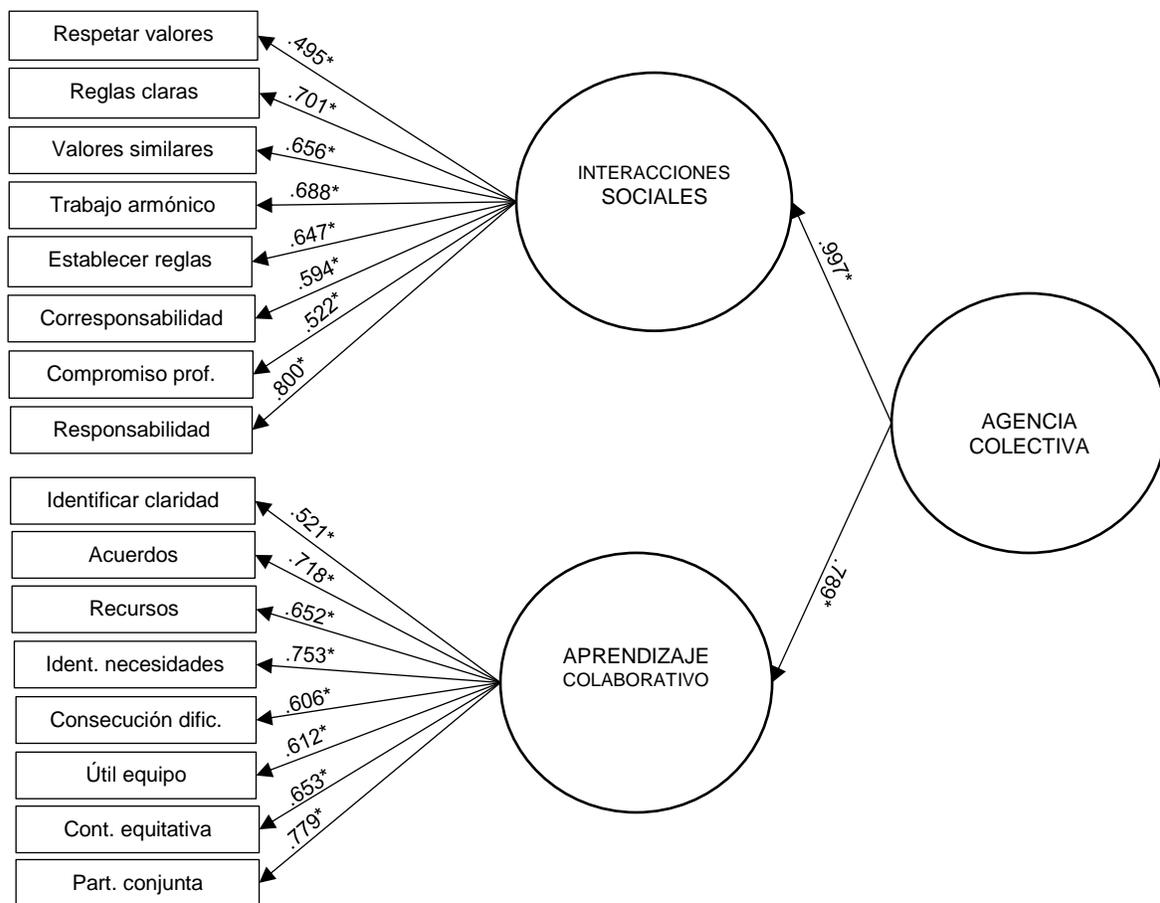


Figura 7. Modelo Multifactorial de Agencia colectiva en estudiantes de Educación Superior. $\chi^2 = 110$ (102 gl) $p = .26$; IBBAN = .85, IBANN = .98, IAC = .98; RMSEA = .028 (.000, .059). N = 107 estudiantes de licenciatura.

En la misma figura se visualiza también que el factor de primer orden *Aprendizaje colaborativo* se conformó por ocho indicadores y los errores correspondientes. Los indicadores poseen pesos factoriales que van de .521 para el reactivo “Identificar con claridad entre todos

los miembros del equipo la información que requerimos para resolver una determinada tarea y responsabilizar de su consecución a cada uno de los integrantes, mejora las posibilidades de que todos aprendamos” a .779 para “La participación en conjunto para realizar una tarea o resolver un problema en clase propicia por lo general un mejor aprendizaje.”

El modelo de Agencia colectiva posee bondad de ajuste estadística como se observa a través de la $\chi^2 = 110$ con 102 gl y una probabilidad asociada igual a .26 y bondad de ajuste práctica como se observa con los índices IBBANN de .98, IAC de .98 y un RMSEA = .028 (.000, .059) por lo cual se asume que la escala de Agencia Colectiva puesta a prueba en este estudio posee validez de constructo convergente y divergente.

4.3 Análisis de consistencia interna posterior al AFC de las escalas de Agencia

El análisis de consistencia interna posterior al AFC de la escala Agencia personal en situaciones escolares se presenta en la tabla 15, donde se puede observar que la subescala de *Auto-reactividad* con los cinco reactivos resultantes, mantienen el valor de sus medias estadísticas previas al AFC mientras que el alfa de Cronbach fue igual a .75 con una media de 3.39. La subescala *Previsión* con los cuatro reactivos resultantes en el AFC, obtuvo un alfa de .814; con una puntuación media de 3.18, las medias de sus indicadores y sus respectivas desviaciones estándar tuvieron pocos cambios. Mientras que *Auto-reflexión*, quedó integrada por cinco reactivos, donde el alfa de Cronbach resultó igual a .79 con una media igual a 2.94. Por último, la subescala *Intencionalidad* con los seis reactivos que la constituyen muestra un alfa de Cronbach de .79 y una media de 3.41.

En la tabla 16 se exterioriza el resultado del análisis de consistencia interna posterior al AFC de la escala de Agencia mediada en situaciones escolares y las dos subescalas que la conforman. La subescala *Apoyo docente* obtuvo un índice de consistencia interna vía alfa de Cronbach igual a .82, con una media de 2.79 con los seis reactivos resultantes y la subescala

Apoyo económico presentó un alfa de Cronbach de .79 y una media igual a 3.55 con los cinco reactivos que conformaron dicho factor después del AFC.

Tabla 15.
Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la escala de Agencia personal posterior al AFC

Escala/reactivo	N	Min.	Max.	M	DE	α
Auto-reactividad	253	1	4	3.39		.75
Para realizar mis tareas aseguro tener claras las instrucciones				3.54	.55	
Cuando realizo mis tareas me aseguro que estén completas				3.54	.58	
En mis clases estoy aprendiendo lo que requiero para mis metas				3.15	.67	
Las actividades escolares que realizo contribuyen a preparación				3.43	.59	
Sé que hago lo que necesito en escuela para prepararme mejor				3.33	.63	
Previsión	252	1	4	3.18		.81
Organizar horario estudio para lograr buenos resultados en exámenes				3.07	.84	
Definir la prioridad de mis tareas para entregarlas a tiempo...				3.42	.66	
Organizar mejor tiempos estudio para obtener buenos resultados...				3.10	.79	
Seleccionar materiales aprendizaje... aprovecharlos mejor				3.15	.68	
Auto-reflexión	254	1	4	2.94		.79
Resolver una tarea, clasifico conocimientos y lo que falta				2.70	.78	
Estudio para examen clasifico conocimientos y lo que falta por estudiar				3.00	.77	
Busco estrategias más adecuadas estudiar para exámenes y las evaluó				3.00	.77	
Cuando estoy estudiando, me evaluó constantemente				2.96	.78	
Reflexiono lo que aprendo y no para tener control sobre aprendizaje				3.02	.68	
Intencionalidad	251	1	4	3.41		.79
Separar mis notas de clase para cada una de las asignaturas que curso				3.63	.64	
Desarrollar habilidades necesarias estar mejor preparado en mi carrera				3.36	.71	
Organizar mis materiales de aprendizaje para estar al día con mis clases				3.28	.67	
Mantener secuencia de materiales de clase para cada tema y asignatura				3.34	.68	
Organizar contenido de lo que debo estudiar antes del examen				3.49	.60	
Organizar materiales aprendizaje según las materias que estoy cursando				3.40	.67	

Tabla 16.
Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la escala de Agencia mediada en estudiantes universitarios posterior al AFC

Escala/reactivo	(N = 171)	Min.	Max.	M	DE	α
Estrategias instruccionales		1	4	2.79		.82
Emplean esquemas que me facilitan aprender				2.64	.59	
Utilizan representaciones visuales para explicar				3.04	.62	
Cuando los temas son complejos explican diferente				2.98	.64	
Apoyan explicaciones con mapas para relacionar temas				2.52	.73	
Durante la clase usan esquemas como guía de la exposición				2.60	.73	
Utilizan representaciones visuales para explicar relaciones				2.91	.66	
Apoyo económico		1	4	3.55		.79
Empleo bien pagado que permita contacto con campo de estudio				3.61	.59	
Interés en empleo prepare para éxito económico en práctica carrera				3.54	.61	
Si continuar estudiando me va a facilitar mayor ingreso, lo haré				3.51	.64	
Tengo interés en trabajar para desarrollar habilidades laborales				3.52	.59	
Tengo interés en prepararme para empleo bien pagado y afín carrera				3.59	.62	

El análisis de consistencia interna posterior al AFC de la escala Agencia colectiva en situaciones escolares se puede observar en la tabla 17. La subescala *Interacciones sociales* con

los ocho reactivos que la conforman ostenta un alfa de Cronbach igual a .83 con una media de 3.37 y la subescala *Aprendizaje colaborativo* y los ocho indicadores que la integran obtuvo un índice de consistencia interna de .86 con una media de 3.49.

Tabla 17.
Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la escala de Agencia colectiva posterior al AFC

Escala/reactivo	(N = 108)	Min.	Max.	M	DE	α
Interacciones sociales		1	4	3.37		.83
Es importante respetar los valores				3.31	.79	
Pactar y acatar reglas claras para el trabajo conjunto				3.60	.54	
Mis compañeros y yo compartimos valores personales				3.06	.76	
El trabajo académico se hace más armónico y productivo...				3.37	.67	
Mis compañeros y yo establecemos reglas facilita alcanzar metas				3.26	.77	
El aprendizaje es una corresponsabilidad en la cual todos...				3.35	.71	
El compromiso del profesor con mi aprendizaje... me motiva				3.54	.58	
Asumir y promover responsabilidades compartidas...				3.50	.57	
Aprendizaje colaborativo		1	4	3.49		.86
Identificar con claridad entre todos la información...				3.59	.54	
En la planeación del trabajo académico nos ponemos de acuerdo				3.50	.57	
Disponer de manera organizada de mis recursos y los que aportan...				3.53	.53	
Identificar colectivamente necesidades de información para resolver...				3.50	.52	
Cuando al realizar una tarea en clase nos faltan datos...				3.43	.63	
Es útil trabajar en equipo se complementan conocimientos				3.57	.66	
La contribución equitativa de mis compañeros y...				3.43	.66	
La participación en conjunto para realizar una tarea o resolver...				3.39	.68	

4.4 Estudio final: Análisis de consistencia interna

En esta sección se presenta el resultado del análisis de consistencia interna vía alfa de Cronbach que se realizó a cada escala que conforman el Inventario de Agencia en situaciones escolares diseñado como parte de los objetivos de este estudio.

La tabla 18 muestra el resultado de consistencia interna de la escala de Agencia personal y las cuatro subescalas que integra, la subescala *Auto-reactividad* fue la que obtuvo el alfa más baja pero aceptable ($\alpha = .67$; $M = 3.46$) las puntuaciones medias de los cinco indicadores que integra esta subescala son superiores a tres puntos por lo que se asume que los estudiantes de esta muestra se perciben auto-reactivos. El reactivo “En mis clases estoy aprendiendo lo que requiero para alcanzar las metas que tengo” fue el que obtuvo el valor más bajo en la media para esta subescala ($M = 3.21$); mientras que “Para realizar mis tareas académicas me aseguro de

tener claras las instrucciones de lo que tengo que hacer” y “Cuando realizo mis tareas me aseguro que estén completas según lo solicitado” fueron los reactivos que comparten la puntuación media más baja ($M = 3.60$).

Intencionalidad fue la subescala que presentó un alfa más alta ($\alpha = .81$) con una media de 3.42; las puntuaciones medias fueron superiores a 3 puntos. De 3.32 para “Desarrollar las habilidades que sean necesarias para estar mejor preparado en mi carrera” a 3.64 para el indicador “Separar mis notas de clase para cada una de las asignaturas que curso”. La subescala *Auto-reflexión* fue la que presentó las puntuaciones medias más bajas con medias de 2.83 para el reactivo “Cuando tengo que resolver una tarea, clasifico mis conocimientos y lo que me falta por aprender” y 2.97 para “Reflexiono acerca de lo que aprendo y de lo que no aprendo para tener control sobre mi aprendizaje”.

Tabla 18.
Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la escala de Agencia personal del Inventario de Agencia en situaciones escolares

Escala/reactivo	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>α</i>
Auto-reactividad	224	1	4	3.46		.67
Para realizar mis tareas me aseguro tener claras instrucciones				3.60	.49	
Cuando realizo mis tareas me aseguro estén completas según solicitado				3.60	.51	
En clases estoy aprendiendo lo que requiero para alcanzar las metas				3.21	.54	
Las actividades escolares que realizo contribuyen a preparación				3.49	.65	
Sé que hago lo que necesito en escuela para prepararme mejor				3.38	.60	
Auto-reflexión	221	1	4	3.03		.76
Resolver tarea, clasifico conocimientos y lo que falta por aprender				2.83	.81	
Estudiar examen clasifico conocimientos y lo que falta por estudiar				3.21	.81	
Busco estrategias adecuadas para estudiar exámenes y las evalúo				3.05	.78	
Cuando estoy estudiando examen, me evalúo constantemente				3.10	.81	
Reflexiono acerca de lo que aprendo y no para tener control				2.97	.72	
Previsión	224	1	4	3.14		.74
Organizar horario de estudio para lograr buenos resultados exámenes				3.08	.78	
Definir prioridad de tareas para entregarlas a tiempo				3.37	.68	
Organizar mejor tiempos de estudio para buenos resultados exámenes				3.07	.73	
Seleccionar materiales aprendizaje aprovecharlos mejor				3.07	.72	
Intencionalidad	222	1	4	3.42		.81
Separar notas de clase para cada asignatura que curso				3.64	.60	
Desarrollar las habilidades necesarias para estar mejor preparado				3.32	.65	
Organizar materiales aprendizaje para estar al día con mis clases				3.41	.65	
Mantener secuencia de materiales de clase para tema y asignatura				3.35	.71	
Organizar contenido de lo que debo estudiar antes de examen				3.45	.66	
Organizar materiales de aprendizaje según materias estoy cursando				3.38	.66	

El producto del análisis de consistencia interna de la escala de Agencia mediada arroja alfas de Cronbach superiores a .83 para las dos subescalas que incluye: *Apoyo docente* (α .85; $M = 2.93$) y *Apoyo económico* (α .83; $M = 3.78$) las puntuaciones medias más bajas se ubican en la subescala *Apoyo docente* donde destaca en esta condición el reactivo “Mis profesores apoyan sus explicaciones con mapas y/o esquemas para relacionar un tema ya revisado en clase con un tema nuevo, lo que facilita mi aprendizaje” ($M = 2.73$).

Con relación a la subescala *Apoyo económico* las puntuaciones medias de los cinco reactivos que la constituyen fueron superiores a los tres puntos, donde destaca el reactivo “Tengo interés en encontrar un empleo bien remunerado que me permita entrar en contacto con el campo laboral de la carrera que estudio” con una media igual a 3.83 como se observa en la tabla 19.

Tabla 19.
Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la escala de Agencia mediada del Inventario de Agencia en situaciones escolares

Escala/reactivo	N	Min.	Max.	M	DE	α
Apoyo docente	221	1	4	2.93		.85
Profesores emplean esquemas o diagramas que facilitan aprender				2.85	.62	
Profesores utilizan representaciones visuales para explicar conceptos				3.14	.62	
Cuando los temas son complejos explica diferente y da ejemplos				3.05	.69	
Profesores apoyan explicaciones con mapas y/o esquemas para				2.73	.67	
Durante clase usan esquemas que sirven de guía				2.76	.65	
Profesores utilizan representaciones visuales para explicar relaciones				3.08	.61	
Apoyo económico	223	1	4	3.78		.83
Interés encontrar empleo bien remunerado en contacto campo laboral				3.83	.37	
Interés encontrar empleo me prepare para éxito económico en carrera				3.75	.51	
Si continuar estudiando más va a facilitar mayor ingreso, lo haré				3.74	.50	
Interés trabajar para desarrollar habilidades laborales tener éxito				3.79	.47	
Interés prepararme para empleo bien pagado y afín con carrera				3.79	.44	

La escala de Agencia colectiva obtuvo índices de consistencia interna de .82 y .85 en las dos subescalas que la componen, lo cual se puede observar en la tabla 20. La subescala *Interacciones sociales* integrada por ocho reactivos alcanzó un alfa de .82 y una media de 3.34; todas las puntuaciones medias resultaron mayores a los tres puntos siendo el reactivo “Pactar y acatar reglas claras para el trabajo conjunto con los compañeros, se traduce en mejores

resultados para todos” el que obtuvo la puntuación media más alta ($M = 3.63$) y la subescala Aprendizaje colaborativo logró un alfa de Cronbach de .85 ($M = 3.47$) con los ocho reactivos que la constituyen siendo “La participación en conjunto para realizar una tarea o resolver un problema en clase propicia por lo general un mejor aprendizaje” el reactivo que obtuvo la mayor puntuación media (3.54) de la subescala y el reactivo con la puntuación media menor fue “Cuando al realizar una tarea en clase nos faltan datos, trabajar con mis compañeros en la consecución de los mismos nos permite salvar la dificultad y lograr el aprendizaje deseado a partir de la actividad adelantada” con un valor de media igual a 3.33. Estos resultados se pueden observar en la tabla 20.

Tabla 20.
Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la escala de Agencia colectiva del Inventario de Agencia en situaciones escolares

Escala/reactivo	N	Min.	Max.	M	DE	α
Interacciones sociales	220	1	4	3.34		.82
Importante respetar valores que guían trabajo de grupo				3.28	.68	
Pactar y acatar reglas claras para trabajo conjunto con compañeros				3.63	.52	
Mis compañeros y yo compartimos valores por eso trabajamos juntos				3.23	.61	
Trabajo armónico cuando todos compartimos valores y propósitos				3.43	.61	
Mis compañeros y yo establecemos reglas de juego acatadas por todos				3.10	.71	
El aprendizaje es corresponsabilidad en la cual todos aportan				3.35	.65	
Compromiso profesor mi aprendizaje y el de compañeros motiva				3.35	.66	
Asumir y promover responsabilidades compartidas				3.40	.63	
Aprendizaje colaborativo	223	1	4	3.47		.85
Identificar con claridad entre todos, la información que requerimos				3.49	.57	
En la planeación trabajo mis compañeros y yo nos ponemos de acuerdo				3.45	.57	
Disponer de mis recursos y los que aportan mis compañeros				3.51	.53	
Identificar colectivamente las necesidades de información				3.49	.53	
Al realizar una tarea faltan datos, trabajar compañeros permite salvar				3.33	.57	
Útil trabajar en equipo se complementan conocimientos y habilidades				3.51	.66	
La contribución equitativa, esencial para que todos aprendamos				3.48	.63	
La participación en conjunto propicia un mejor aprendizaje				3.54	.61	

4.5 Análisis de correlación múltiple

Se realizó un análisis de correlación múltiple de Spearman dado que es la prueba recomendada para muestras de distribución no normal. El resultado de tal análisis se puede observar en la tabla 21 donde se evidencia que a excepción de las subescalas *Apoyo docente* y *Apoyo*

económico de Agencia mediada, todos los coeficientes de correlación resultaron significativos y positivos entre sí.

Tabla 21.
Análisis de correlación de los factores que integran el Inventario de Agencia en situaciones escolares

	2	3	4	5	6	7	8
1. Auto-reactividad (APAR)	.467**	.422**	.495**	.261**	.164*	.322**	.329**
2. Auto-reflexión (APARE)	----	.542**	.527**	.146*	.133*	.348**	.357**
3. Previsión (APPR)		----	.472**	.112	.129	.314**	.324**
4. Intencionalidad (APIN)			----	.221**	.206**	.308**	.438**
5. Apoyo docente (AMAD)				----	.166**	.323**	.307**
6. Apoyo económico (AMAP)					----	.233**	.200**
7. Interacciones sociales (ACIS)						----	.707**
8. Aprendizaje colaborativo (ACAC)							----

* $p > .05$; ** $p > .01$

Los coeficientes de correlación menores a .23 se ubican en las dos subescalas de Agencia mediada. El coeficiente de correlación entre *Previsión* de Agencia personal y *Apoyo docente* y entre *Previsión* y *Apoyo económico* resultaron no significativos. Otro resultado es el hecho de que las correlaciones entre las subescalas que corresponden a agencia personal entre sí, son más altas, como es teóricamente de esperarse, que las correlaciones entre las variables de los tres modos de agencia.

Se realizó un segundo análisis de correlación, éste por escalas, y el resultado se muestra en la tabla 22. El coeficiente de correlación de la escala de *Agencia mediada* al igual que en el análisis anterior, es menor tanto con *Agencia personal* como con *Agencia colectiva*; la correlación entre las tres escalas fue positiva y significativa.

Tabla 22.
Análisis de correlación de los modos de Agencia que mide el Inventario de Agencia en situaciones escolares

	Agencia Mediada	Agencia Colectiva
Agencia personal (AP)	.253**	.466**
Agencia mediada (AM)	----	.373**

** $p > .01$

4.6 Análisis de regresión lineal

Un análisis de regresión múltiple de las puntuaciones de *Agencia personal* sobre las puntuaciones en *Agencia mediada* y *Agencia colectiva* arrojó un coeficiente de regresión múltiple R, igual a .49, con una R cuadrada ajustada de .23, lo que significa que 23% de la varianza de *Agencia personal* es explicada por las variables *Agencia mediada* y *Agencia colectiva* cuyos coeficientes de regresión fueron significativos como se puede advertir en la tabla 23.

Tabla 23.
Coefficientes estandarizados de regresión múltiple para Agencia personal

Variable	R ² <i>ajustada</i>	Beta	t	p
	.23			
Agencia Mediada		.022	.266	.008
Agencia Colectiva		.057	6.31	.000

Se realizó un análisis de regresión más en el cual se establece como variable dependiente la *Agencia mediada* y como variable predictor la *Agencia colectiva*. El modelo de regresión resultante arrojó un coeficiente de regresión múltiple R, de .37 con una R cuadrada ajustada igual a .14, es decir, la varianza de *Agencia mediada* es predicha en un 14% por la variable *Agencia colectiva*. Este resultado se muestra en la tabla 24.

Tabla 24.
Coefficientes estandarizados de regresión múltiple para Agencia mediada

Variable	R ² <i>ajustada</i>	Beta	t	p
	.37			
Agencia Colectiva		.368	5.90	.000

4.7 Modelamiento estructural

Se puso a prueba el modelo teórico propuesto en el que se estima que la *Agencia mediada* es una variable mediadora entre los factores de segundo orden *Agencia colectiva* (variable criterio)

y *Agencia personal* (variable predictor). A partir del supuesto de Baron y Kenny (1986) quienes proponen tres condiciones para afirmar que la presencia de una relación de mediación, la primera condición es que la variable Agencia colectiva (VI) influya en la variable Agencia mediada (Variable mediadora). La segunda condición es que la variable independiente (Agencia colectiva) tenga efecto sobre la variable Agencia personal (VD) y la tercera y última condición es que la variable mediadora (Agencia mediada) influya en la variable Agencia personal (VD).

Al cumplirse las tres condiciones antes descritas se espera que el efecto de la Agencia colectiva (VI) sobre la Agencia personal (VD) sea no significativo o nulo. El modelo resultante da cuenta de que el factor de segundo orden Agencia mediada compuesto por los factores de primer orden *Apoyo docente* y *Apoyo económico* recibe un efecto directo, positivo y significativo de la variable independiente Agencia colectiva (peso estructural = .76); factor de segundo orden integrado por los factores *Interacciones sociales* y *Aprendizaje colaborativo* con un poder de explicación de 57% de la varianza.

A su vez el factor de segundo orden *Agencia mediada* (variable mediadora) afecta de forma directa, positiva y significativa al factor de segundo orden *Agencia personal* (variable dependiente) constituido por los factores de primer orden *Auto-reactividad*, *Auto-reflexión*, *Previsión* e *Intencionalidad*. Este efecto es explicado en un 51% de la varianza. De la Agencia personal. Mientras que la relación entre el factor Agencia colectiva (variable criterio) y el factor Agencia personal (VD) es nula. Dadas las relaciones descritas se puede asumir que se encontró el efecto de mediación de la Agencia mediada.

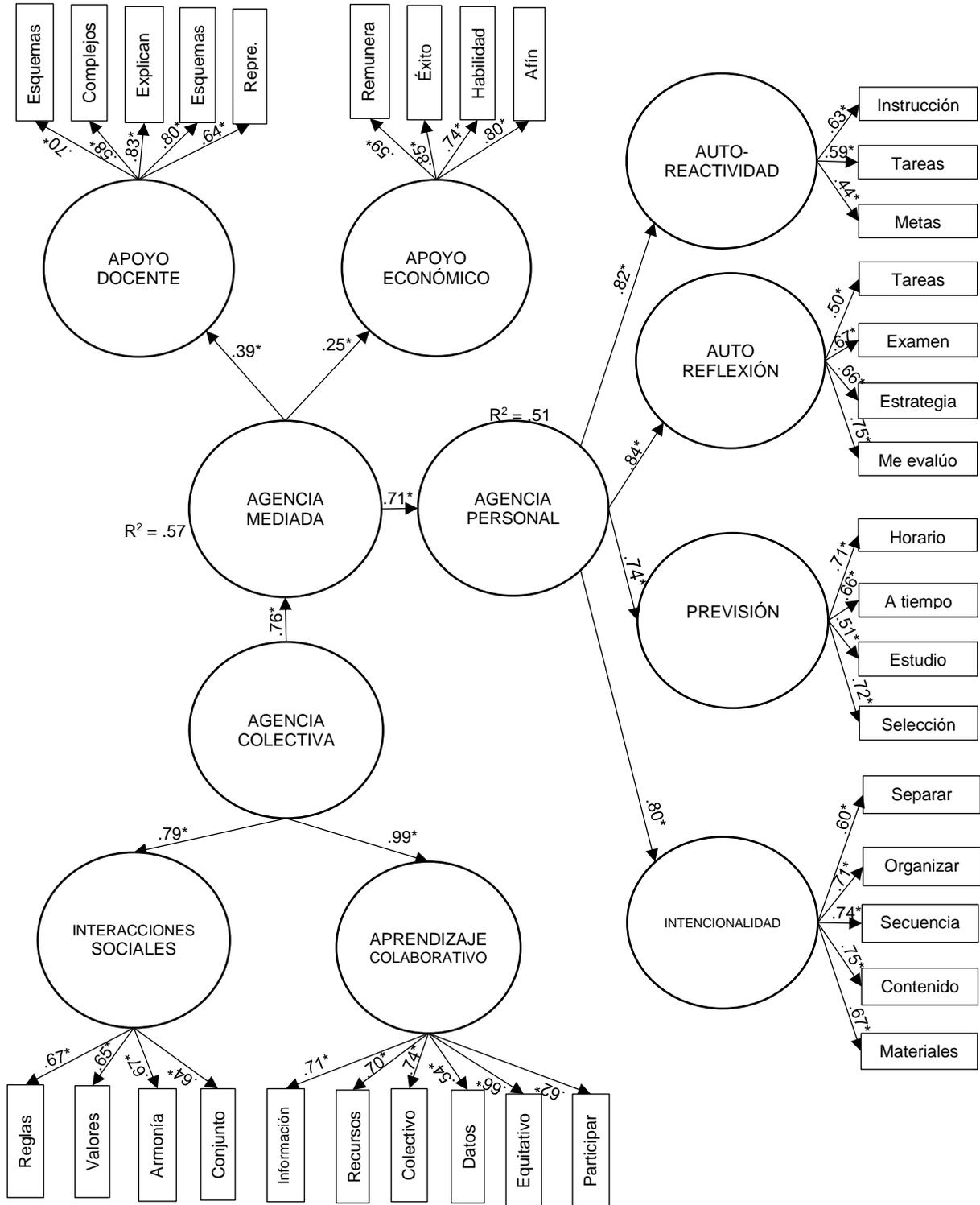


Figura 8. Modelo estructural de mediación de Agencia mediada entre Agencia colectiva y Agencia personal en situaciones escolares con estudiantes universitarios. $\chi^2 = 696.58$ (546 gl) $p = .000$; IBBAN = .78, IBANN = .94, IAC = .94; RMSEA = .036 (.027, .044). N = 224 estudiantes de licenciatura.

El modelo resultante sólo posee bondad de ajuste práctica con una $\chi^2 = 696.58$ con 546 gl y una probabilidad asociada de .000; mientras que los indicadores de bondad de ajuste prácticos son adecuados, con valores de .94 para el IBANN y .94 para el IAC con un RMSEA = .036 (.027, .044). Esta información se puede visualizar en la figura 8.

4.8 Análisis de consistencia interna posterior al Modelamiento estructural

Un segundo análisis de consistencia interna con los reactivos resultantes del modelamiento estructural (MEE) muestra un alfa de Cronbach de .59 para la subescala *Auto-reactividad* de Agencia personal y una media de 3.47 con los tres reactivos que la conforman. La subescala *Auto-reflexión* alcanzó un alfa de Cronbach igual a .75 con los cuatro reactivos que la integraron con una media de 3.05; la subescala *Previsión* mantuvo los cuatro reactivos que la componen con un índice de consistencia interna (alfa) de .74 y una puntuación media igual a 3.14. Por último, la subescala *Intencionalidad* alcanzó el mayor valor de alfa de Cronbach (.82) con una media de 3.44 como se puede observar en la tabla 25.

Tabla 25.
Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la escala de Agencia personal del Inventario de Agencia en Situaciones Escolares posterior al MEE

Escala/reactivo	N	Min.	Max.	M	DE	α
Auto-reactividad	224	1	4	3.47		.59
Para realizar tareas me aseguro tener claras las instrucciones				3.60	.49	
Cuando realizo tareas me aseguro estén completas según solicitado				3.60	.52	
Estoy aprendiendo lo que requiero para alcanzar las metas que tengo				3.21	.54	
Auto-reflexión	221	1	4	3.05		.75
Resolver tarea, clasifico conocimientos y lo que falta por aprender				2.83	.81	
Estudiar examen clasifico conocimientos y lo que falta por estudiar				3.21	.81	
Busco estrategias adecuadas para estudiar exámenes y las evalúo				3.05	.78	
Cuando estoy estudiando examen, me evalúo constantemente				3.10	.81	
Previsión	224	1	4	3.14		.74
Organizar horario de estudio para lograr buenos resultados exámenes				3.08	.78	
Definir prioridad de tareas para entregarlas a tiempo				3.37	.68	
Organizar mejor tiempos de estudio para buenos resultados exámenes				3.07	.73	
Seleccionar materiales aprendizaje aprovecharlos mejor				3.07	.72	
Intencionalidad	222	1	4	3.44		.82
Separar notas de clase para cada asignatura que curso				3.64	.60	
Organizar materiales aprendizaje para estar al día con mis clases				3.41	.65	
Mantener secuencia de materiales de clase para tema y asignatura				3.35	.71	
Organizar contenido de lo que debo estudiar antes de examen				3.45	.66	
Organizar materiales de aprendizaje según materias estoy cursando				3.38	.66	

El resultado del análisis de consistencia interna posterior al MEE para la escala de Agencia mediada y las dos subescalas que posee se presenta en la tabla 26. Ambas escalas obtuvieron un índice de consistencia interna igual a .83 con medias de 2.89 y 3.8 respectivamente. La subescala *Apoyo docente* se integró por cinco reactivos mientras que la subescala *Apoyo económico* con cuatro reactivos.

Tabla 26.
Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la escala de Agencia mediada del Inventario de Agencia en Situaciones Escolares posterior al MEE

Escala/reactivo	N	Min.	Max.	M	DE	α
Apoyo docente	221	1	4	2.89		.83
Profesores emplean esquemas o diagramas que facilitan aprender				2.85	.62	
Cuando los temas son complejos explica diferente y da ejemplos				3.05	.69	
Profesores apoyan explicaciones con mapas y/o esquemas para				2.73	.67	
Durante clase usan esquemas que sirven de guía				2.76	.65	
Profesores utilizan representaciones visuales para explicar relaciones				3.08	.61	
Apoyo económico	224	1	4	3.78		.83
Interés encontrar empleo bien remunerado en contacto campo laboral				3.83	.37	
Interés encontrar empleo me prepare para éxito económico en carrera				3.75	.51	
Interés trabajar para desarrollar habilidades laborales tener éxito				3.79	.47	
Interés prepararme para empleo bien pagado y afín con carrera				3.79	.44	

Para Agencia colectiva ambas subescalas se conformaron por seis reactivos después del MEE. *Interacciones sociales* con una puntuación alfa de Cronbach de .72 y una media igual a 3.41 y *Aprendizaje colaborativo* obtuvo un alfa de .84 y una media de 3.47 (tabla 27).

Tabla 27.
Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la escala de Agencia colectiva del Inventario de Agencia en Situaciones Escolares posterior al MEE

Escala/reactivo	N	Min.	Max.	M	DE	α
Interacciones sociales	222	1	4	3.41		.72
Pactar y acatar reglas claras para trabajo conjunto con compañeros				3.64	.52	
Mis compañeros y yo compartimos valores por eso trabajamos juntos				3.23	.61	
Trabajo armónico cuando todos compartimos valores y propósitos				3.43	.61	
El aprendizaje es corresponsabilidad en la cual todos aportan				3.36	.65	
Compromiso profesor mi aprendizaje y el de compañeros motiva				3.35	.66	
Asumir y promover responsabilidades compartidas				3.40	.63	
Aprendizaje colaborativo	223	1	4	3.47		.84
Identificar con claridad entre todos la información que requerimos				3.49	.57	
Disponer de mis recursos y los que aportan mis compañeros				3.51	.53	
Identificar colectivamente las necesidades de información				3.49	.53	
Al realizar una tarea faltan datos, trabajar compañeros permite salvar				3.33	.57	
La contribución equitativa son esenciales para que todos aprendamos				3.48	.63	
La participación en conjunto propicia un mejor aprendizaje				3.54	.61	

4.9 Comparación de medias

Se estimó una comparación de medias de cada una de las variables medidas por cada una de las licenciaturas que integran la muestra, no se encontraron diferencias significativas entre las variables comparadas. Es decir, no hay diferencias en los niveles de Agencia que reportan los estudiantes que integraron la muestra de estudio y la variable licenciatura de estudio (tabla 28).

Tabla 28.
Comparación de medias entre los tres modos de Agencia en Situaciones Escolares por la Licenciatura de los estudiantes de la muestra

	N	<u>Agencia Personal</u>		<u>Agencia Mediada</u>		<u>Agencia Colectiva</u>		F	p
		M	DE	M	DE	M	DE		
Enfermería	72	3.26	.40	3.39	.34	3.40	.38	.64	.52
Ing. Industrial	78	3.23	.37	3.32	.33	3.44	.39	1.0	.36
Psicología	74	3.30	.40	3.33	.29	3.37	.38	.63	.53

Las medias de los tres modos de Agencia se exhiben en las siguientes figuras. La figura 9 presenta la distribución de los factores de Agencia Personal donde destacan las puntuaciones en *auto-reactividad* e *intencionalidad*; también es posible resaltar que los estudiantes de psicología reportan valores más altos en todas las escalas a excepción de *auto-reactividad* donde la puntuación más alta la obtuvieron los estudiantes de enfermería. En la subescala de *previsión* los estudiantes de ingeniería son quienes reportan los valores más bajos y las puntuaciones más bajas para las tres carreras fueron en *auto-reflexión*.

La distribución de puntuaciones medias para las variables que integran el modo de Agencia mediada se presenta en la figura 10 donde es posible advertir que los estudiantes de psicología son quienes reportan valores más bajos en el factor *Apoyo docente* y los estudiantes de ingeniería en *Apoyo económico*. En *Apoyo docente* las puntuaciones más altas las presentan los estudiantes de ingeniería y los de enfermería lo hacen en el factor *Apoyo económico*.

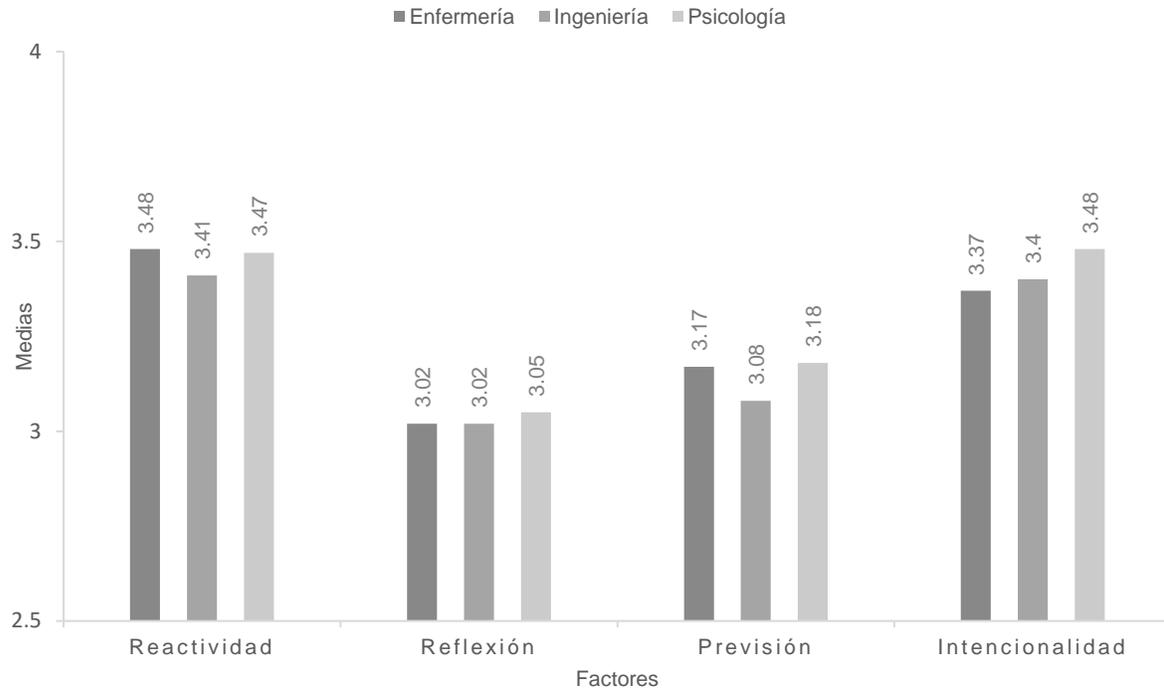


Figura 9. Comparación de medias entre los factores de Agencia personal y la licenciatura que estudian los integrantes de la muestra.

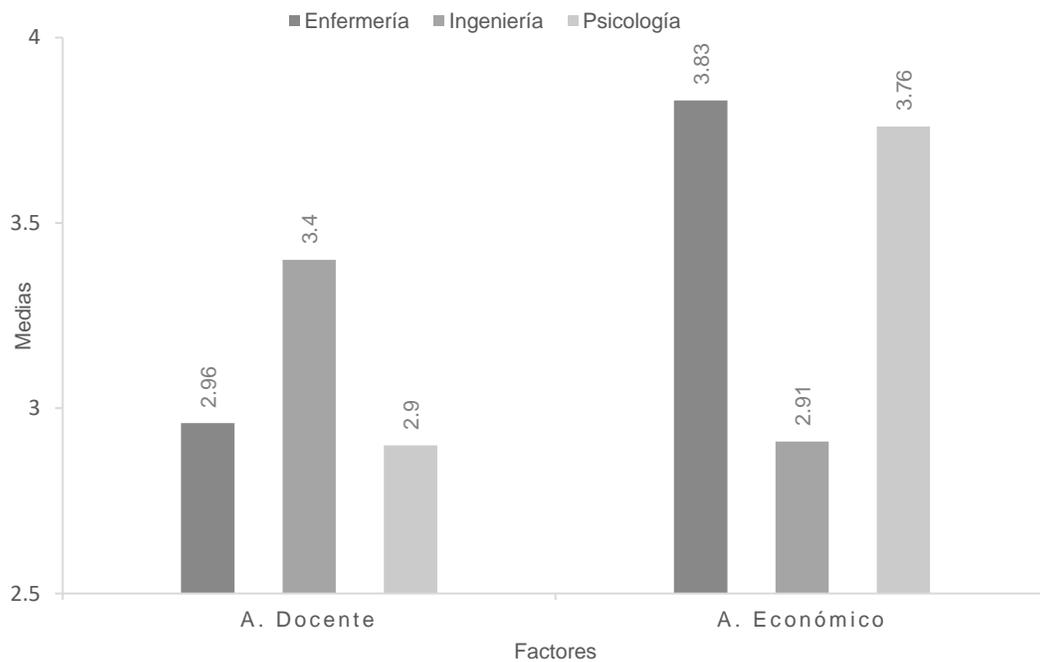


Figura 10. Comparación de medias entre los factores de Agencia mediada y la licenciatura que estudian los integrantes de la muestra.

Mientras que la distribución para los dos factores que integran el modo de Agencia colectiva se exterioriza en la figura 11. Los estudiantes de psicología poseen los valores más

bajos en *interacciones sociales* donde la puntuación media más alta se reporta por los estudiantes de enfermería. Para el caso del factor *Aprendizaje colaborativo* los estudiantes de enfermería fueron quienes obtuvieron los valores más bajos y los de ingeniería los más altos.

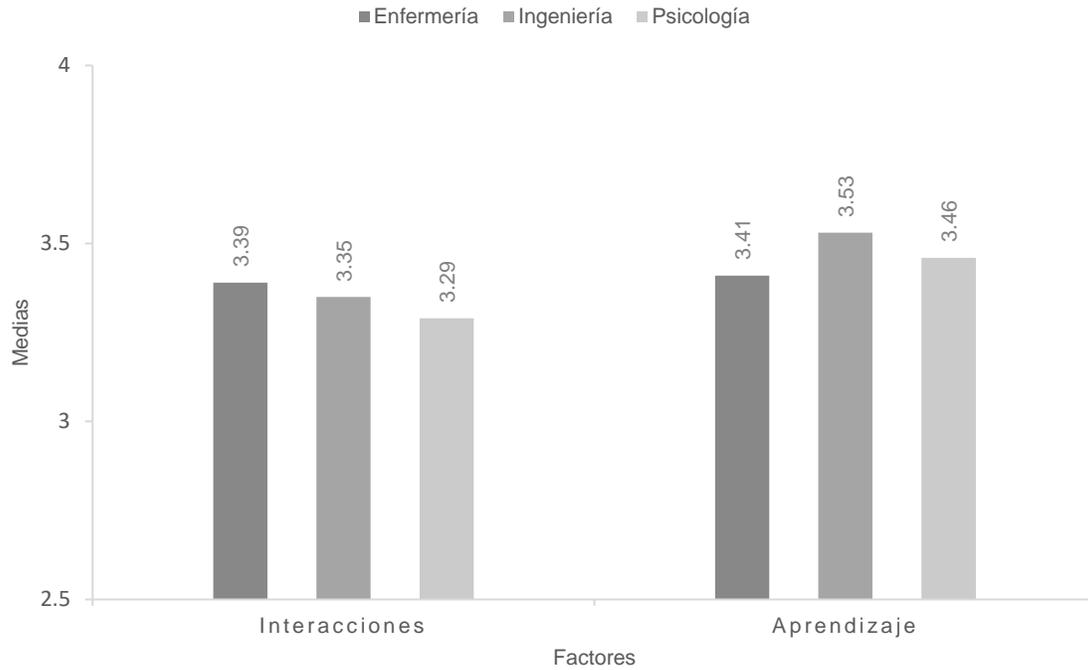


Figura 11. Comparación de medias entre los factores de Agencia colectiva y la licenciatura que estudian los integrantes de la muestra.

V. Discusión

En este capítulo se presentan las principales conclusiones del estudio, así como las implicaciones que estos hallazgos conllevan tanto para el desarrollo de la disciplina como para las aplicaciones prácticas en el contexto escolar universitario. Se proponen también algunas recomendaciones tanto metodológicas como prácticas derivadas de los resultados obtenidos, así como las limitaciones de este estudio.

El objetivo principal de esta investigación fue probar el efecto de mediación del modo de Agencia mediada tomando como variable criterio la Agencia colectiva y como variable predictora el modo de Agencia personal. Este objetivo se logró dado que a partir del modelo estructural resultante es posible asumir que la Agencia personal es fortalecida por la Agencia colectiva a través de la Agencia mediada. Aunque dicho modelo estructural sólo posea bondad de ajuste práctica, el hallazgo es significativo para la explicación del funcionamiento agéntivo, ya que como lo plasmó Bandura (1999, 2000, 2002, 2006) en su teoría, el modo de Agencia personal no se desarrolla en forma aislada, se alimenta de la colaboración de otros, es decir de la Agencia colectiva y la Agencia mediada, modos de agencia que tienen un papel esencial en esa interacción como se puede constatar a partir de los resultados que se obtuvieron en este estudio.

Es importante destacar que los hallazgos que se encontraron acerca de la relación entre los tres modos de Agencia únicamente han sido propuestos por Bandura (1999, 2000) y sólo en este estudio se operacionalizaron con base en la propia teoría. El modelo resultante afirma que la Agencia personal no se presenta en forma aislada, también entra en juego la Agencia colectiva a través de la Agencia mediada lo que con base en este estudio se puede interpretar como el hecho de que tener metas académicas orientadas hacia logros escolares y trabajar para

conseguirlas no es suficiente, se requiere la participación conjunta de los compañeros y la participación del docente como mediador para la adquisición de los aprendizajes.

En ese sentido, comprobar dicha relación trídica en situaciones académicas a través del Inventario de Agencia en situaciones escolares es una aportación que permite asumir el papel de múltiples factores en el proceso de adquisición de aprendizajes además de los procesos cognoscitivos como lo enunció Martínez- Rizo en 2004; por lo que el hallazgo de este estudio es un acercamiento de integración interdisciplinar para el estudio del aprendizaje.

Existen estudios en los que se emplea a la Agencia como variable de interés en los que se manejó el análisis de ecuaciones estructurales para buscar relaciones entre ella y otras variables como lo hicieron Beyers, Goossens, Vansant y Moors (2003) quienes construyeron un modelo de autonomía con adolescentes; sin embargo, estos autores partieron de la propuesta teórica de que autonomía, auto gobierno o agencia, son prácticamente sinónimos. Estos autores reportan dos estudios dado que separaron la muestra de adolescentes según su edad (adolescencia temprana y tardía) y obtuvieron un modelo con buen ajuste para ambas muestras y correlaciones altas y significativas entre desapego y conectividad, entre conectividad y separación y entre separación y desapego mientras que las correlaciones entre agencia y los otros tres factores fueron mucho menores. El estudio de Beyers (op. cit.) se apoya en otro enfoque teórico y la autonomía no es sinónimo de agencia sino un elemento de ella.

Discrepancias como esa se encuentran en otras investigaciones como la de Walls y Little (2005) quienes con el objetivo de examinar la interacción entre estilos de motivación y creencias de agencia en la adaptación escolar de un grupo de estudiantes emplearon análisis de ecuaciones estructurales, para lo cual los autores refieren basarse en el modelo de la teoría de control de la acción, control percibido y autodeterminación consideradas a la luz de la perspectiva de la

agencia humana, no señalan una postura teórica particular acerca de la Agencia humana ni indican la forma en la que fue medido dicho constructo.

A la luz de esos hallazgos inconsistentes entre la conceptualización y la medida de agencia, lo cual dio pie al planteamiento de este estudio, los resultados que se encontraron son también sustanciales en un sentido metodológico con relación a la correspondencia entre lo que dice la teoría y la medición de los constructos de interés para la Psicología y otras ciencias sociales. De ahí la pertinencia de emplear un diseño de observación y uno de medición en la construcción de instrumentos de medición (Castañeda & López-Olivas, 1999).

Tratándose de un constructo tan complejo, como la historia acerca de la evolución del concepto de agencia lo ha mostrado, es más importante aún debido a que las diferentes disciplinas que han tomado el concepto de Agencia humana no han reflejado interés en tener un acercamiento integrado ni en medirlo a partir de una teoría particular.

Con relación a investigaciones anteriores sobre agencia en las que la muestra sea con estudiantes universitarios pude ubicar cuatro; pero con las mismas condiciones antes descritas. Por una parte Castañeda, Peñalosa y Austria (2014) y Gómez, Mercado y Ojeda (2015) clasificaron los resultados obtenidos en puntuaciones altas y bajas a partir de las escalas empleadas en los estudios respectivos. Castañeda, Peñalosa y Austria (2014) midieron estrategias de aprendizaje, estrategias de autorregulación y creencias epistemológicas en estudiantes de diferentes regiones de México y nombraron estudiantes con alto sentido de agencia académica a quienes obtuvieron puntuaciones altas en esas medidas. Agregan que uno de los hallazgos más importantes se encuentra en el rol que tiene el sentido de agencia en el fomento del aprendizaje complejo. Y Gómez, Mercado y Ojeda (2015) emplearon la escala ESAGE diseñada por Pick et al. (2007) en todos los estudiantes que en 2015 ingresaron a la FES-Zaragoza. La ESAGE posee ciertas limitaciones, como lo es el hecho de que para poder

medir un factor se requiere un mínimo de tres indicadores y esta escala no está constituida de esa forma.

Por otra parte Cheng y Chu (2014) examinaron en estudiantes de negocios las intenciones de tomar cursos de ética a partir del papel de la identidad, utilizaron tanto la teoría de comportamiento planeado de Ajzen como la teoría cognitiva social de Bandura. Tomaron variables de ambas teorías y obtuvieron datos sobre predictores e intenciones, el comportamiento real se evaluó 10 días después. Encontraron que la teoría de Ajzen predijo mejor las intenciones de comportamiento, que la variable identidad sirvió como moderador en la relación entre el control de comportamiento percibido y las intenciones de comportamiento y que la auto-identidad fue un factor fundamental para predecir el comportamiento real. Los autores refieren que emplean la teoría social cognitiva, pero en realidad sólo hacen referencia a la autoeficacia. Igual sucede con Albornoz (2011) entre otros autores como Alkire (2008) quien realizó un análisis de las escalas existentes acerca de medidas relacionadas con Agencia y todas las que describe sólo miden algún componente de ella.

Por último, Vera, Le Blanc, Taris y Salanova (2014) condujeron un estudio con estudiantes españoles que fueron voluntarios para resolver tres tareas orientadas a desarrollar un proyecto sobre las actividades socioculturales de la universidad y promoverlo. Los estudiantes fueron asignados a tres grupos y debían realizar las tareas individuales y colectivas dentro de un plazo de cuatro horas. El interés de los autores fue explorar la relación longitudinal de las creencias de eficacia con dedicación a la tarea para determinar el efecto de las creencias de eficacia específicas en relación con el desempeño de las tareas creativas sobre el compromiso de la tarea. Los hallazgos fueron similares para el nivel individual y para el colectivo; esto es, los grupos de trabajo con altos niveles de eficacia colectiva reportaron altas puntuaciones en el compromiso colectivo inicial, niveles de compromiso colectivo altos se mantuvieron estables;

mientras que los grupos con baja eficacia colectiva inicial decayeron en el compromiso colectivo a lo largo del tiempo.

Con relación al objetivo de operacionalizar el constructo *Agencia humana en escenarios educativos* considerando los tres modos de agencia propuestos por Bandura, se construyeron y probaron tres escalas de Agencia en situaciones escolares las cuales cuentan con las propiedades psicométricas adecuadas para asumir que es posible medir Agencia en situaciones escolares con ellas. Resultado del análisis factorial confirmatorio para cada una de ellas es el Inventario de Agencia en Situaciones escolares producto de este estudio.

Las tres escalas diseñadas como parte de los objetivos de esta investigación se apegan a la propuesta de Bandura acerca de considerar también a los modos de Agencia mediada y colectiva, además del modo de Agencia personal, lo cual concuerda con Bandura (2006) cuando refiere que no existe una agencia absoluta, ya que las personas tienden a adaptar sus intereses para conseguir la unidad de esfuerzo dentro de la diversidad. Sin embargo, para lograr esto fue necesaria la contribución de la Sociología además de contextualizar las situaciones a medir en el escenario de los estudiantes como lo es el aula. Lo cual contribuye al acercamiento interdisciplinar que se pretendía en la realización de este trabajo.

A pesar de que la literatura que se revisó para efectuar este estudio relata en varias ocasiones haber medido Agencia a partir de la teoría de Bandura, y su orientación sobre esta variable se encamina hacia el modo de Agencia personal, las escalas empleadas para ello miden condiciones o aspectos asociados a la Agencia, que, si bien son parte de ella, no son Agencia como se concibe en la literatura de las diferentes disciplinas analizadas. En ese tenor, la escala de Agencia personal que se presenta como producto en este estudio considera los cuatro componentes de la Agencia referidos no sólo por Bandura (1999, 2000, 2002, 2006) sino también por teóricos de las distintas disciplinas que se revisaron para efectuar este trabajo y

principalmente por filósofos como Anscombe (1963) y Davidson (1963) o por teóricos como Kagitcibasi (2005) entre otros, quienes coinciden en que lo fundamental de la Agencia es la intencionalidad.

La escala de Agencia personal en situaciones escolares que se construyó como parte de este estudio incluye los cuatro componentes fundamentales expresados en la teoría en su diseño de observación y medición, tales como *intencionalidad*, *previsión*, *auto-reactividad* y *auto-reflexión*, los cuales se mantienen después del Análisis Factorial Confirmatorio que se realizó donde se puso a prueba su validez y confiabilidad y se demostró que la Agencia personal en situaciones escolares puede ser medida con esta escala.

Con respecto de la escala de Agencia mediada en situaciones escolares, para su diseño se partió de la definición de Bandura sobre este modo de Agencia, y a raíz del diseño de observación se consideraron los dos aspectos centrales de la definición (*Apoyo docente* y *Apoyo económico*) pero delimitadas a una situación específica, ámbitos escolares. Para ello, la literatura reporta la importancia del profesor como mediador para el aprendizaje (Chocarro, González-Torres & Sobrino, 2007) lo cual se planteó desde Dewey y el movimiento conocido como Escuela Nueva en el que se empezó a reconocer la participación activa del aprendiz en el proceso de adquisición de aprendizajes aunque aún más centrada en el profesor (Zavala & Castañeda, 2014) y que se retomó más recientemente con los modelos de enseñanza centrados en el aprendizaje o en la acción. Con este estudio se prueba el papel mediador del docente en la conformación de la agencia personal.

Respecto al papel mediador del docente es posible citar a Conner, Miles y Pope (2014) quienes examinaron las percepciones de los estudiantes sobre el apoyo de los maestros en el contexto de escuelas identificadas como bien abastecidas y con reconocimiento de alto desempeño en Estados Unidos. Los autores reportan dentro de sus resultados más importantes

que la mayoría de los estudiantes señalaron sentirse respaldados por la generalidad de sus maestros y quienes se sentían menos apoyados sufrieron más efectos psicológicos y físicos en su salud.

O a Hashim, Hussien e Imran (2014) quienes exploraron la influencia de la pedagogía en las percepciones y sentimientos acerca de habilidades de pensamiento y razonamiento de un grupo de estudiantes de secundaria en Malasia; los resultados apoyaron la influencia positiva de la pedagogía en las habilidades de los estudiantes para pensar y razonar mejor después de experimentar el programa que los autores llevaron a cabo. Mientras que Yildirim (2012) examinó el papel de las creencias motivacionales en la mediación de la relación entre el apoyo percibido del maestro, el uso de estrategias de aprendizaje y logros académicos. Los resultados indicaron que el apoyo docente percibido se relaciona positivamente con el uso de estrategias de aprendizaje en matemáticas y que esta relación fue mediada a través de la autoeficacia en matemáticas, la ansiedad, el valor intrínseco y el valor instrumental.

Con relación al factor de *Apoyo económico* construido como el segundo componente de la Agencia mediada, además del apoyo teórico de la caracterización dada por Bandura (1999, 2000, 2002, 2006) sobre este modo de agencia, también se tomaron aspectos de la Sociología como lo expusieron Titma, Brandon y Roots (2007) acerca de que desde la Sociología, los recursos económicos son indicadores importantes de Agencia dado que si las personas cuentan con un objetivo determinado como ganar dinero, y ese objetivo es muy importante, se tienen más probabilidades de lograrlo; afirmación que demostraron al seguir la trayectoria educativa y laboral de un grupo de jóvenes de 18 años hasta que cumplieron 40 años; los autores concluyeron que la agencia tuvo efectos notables sobre el éxito económico de los adultos de casi 40 años de edad.

Los resultados que se encontraron en este estudio acerca de la construcción de la escala de Agencia mediada en situaciones escolares están apoyados por los autores antes citados y por el hecho de que dicha escala resultó confiable y válida por lo que se puede afirmar que el conjunto de *Apoyo docente* y *Apoyo económico* permite medir Agencia mediada en situaciones escolares con estudiantes similares a los que constituyeron la muestra.

Con relación a la escala de Agencia colectiva en situaciones escolares, otro de los productos de este estudio, para su construcción se recurrió a Bandura (1999, 2000, 2002, 2006) en cuanto a la conceptualización de este modo de Agencia que hace referencia a unir recursos y trabajar juntos para desempeñar roles y actividades coordinadas con un alto sentido de eficacia; pero ello condujo a citar lo dicho por autores como Albornoz (2011) quien identificó factores individuales y sociales que posibilitan o inhiben la agenciación y la participación comunitaria en mujeres afrocolombianas líderes comunitarias que enfrentan una situación de desplazamiento territorial a causa de la violencia, cuyos hallazgos se emplazan sobre las habilidades que tales mujeres desarrollan dentro de las cuales están presentes la cooperación y organización en el grupo.

Otro apoyo teórico para la operacionalización de este modo de Agencia fue el trabajo de Reyes (2008) donde se arguye sobre la importancia de los grupos, ya que la interacción grupal posibilita el desarrollo de la Agencia a través del compromiso de los individuos involucrados. De ahí que las medidas incluidas en la escala de Agencia colectiva en situaciones escolares, incluya los factores *interacciones sociales*, fenómeno que también se estudia desde la Sociología, además de la Psicología social, y *aprendizaje colaborativo* para la operacionalización del modo de Agencia colectiva y ambos factores constituyeron este modo de Agencia en situaciones escolares como se construyó en este estudio, lo que además dio como resultado una escala confiable y válida.

El trabajo colaborativo y la interacción grupal se observó también en el estudio que llevaron a cabo Vera, Le Blanc, Taris y Salanova (2014) en el que participaron voluntariamente un grupo de estudiantes universitarios españoles. Al azar se asignó a los participantes en uno de los 79 grupos (e-grupos) de cuatro o cinco miembros. Los hallazgos para el nivel individual y colectivo fueron muy similares y al igual que con los participantes individuales, los grupos de trabajo con altos niveles de eficacia colectiva reportaron altas puntuaciones en el compromiso colectivo inicial. Estos grupos también mostraron niveles de compromiso colectivo altos y estables a lo largo del tiempo, mientras que los grupos con baja eficacia colectiva inicial declinaron en el compromiso colectivo a lo largo del tiempo.

Con relación a las diferencias no significativas que se obtuvieron al comparar los niveles de Agencia de los estudiantes que integraron la muestra, aun así, los resultados obtenidos sí permiten caracterizar a los estudiantes de la muestra en función de los hallazgos aquí presentados. Destaca que se encontraron medias menores en las subescalas de *auto-reflexión* y *previsión* de Agencia personal; y en *apoyo docente*, subescala de Agencia mediada, ello da pie para hacer recomendaciones acerca del fomento de la Agencia en los salones de clase.

Con relación a la Agencia personal los estudiantes de la muestra mencionan realizar con poca frecuencia actividades como clasificar sus conocimientos con base en lo que ya saben y lo que les falta por aprender, así como buscar las estrategias adecuadas para estudiar y evaluar su efectividad. Ambas actividades dan cuenta de estudiantes que tienen metas bien definidas y que tienen claro lo que deben hacer para lograrlas, lo cual está asociado con actividades como organizar los tiempos de estudio con objetivos claros para obtener buenos resultados en los exámenes. Dado que estas estrategias fueron referidas con menor frecuencia de uso por los estudiantes de la muestra es importante enfatizar la pertinencia de su fomento en los salones de clase desde el inicio de la carrera universitaria, a través de la implementación de estrategias

instruccionales en la clase (González, Castañeda & Maytorena, 2009) o estrategias impuestas a los materiales escolares (Mariñez & González, 2013) por parte del profesor.

Se pudo comprobar una vez más que los salones de clase son un contexto social y no sólo de aprendizaje el cual aunque no es únicamente generado por el profesor, éste funciona como mediador y en ese sentido se convierte en un personaje importante en el fomento de las estrategias antes descritas, lo cual puede hacerse con la ayuda del uso adecuado de estrategias instruccionales como el empleo de mapas conceptuales, esquemas, cuadros comparativos, entre otras representaciones visuales que funcionan tanto como guía para los estudiantes en el desarrollo de la clase, como para apoyo en la explicación de la misma (González, Castañeda & Maytorena, 2009). Los estudiantes de la muestra de este estudio indican poca frecuencia de uso de estas estrategias por parte de sus docentes, y en complemento con las estrategias ejemplificadas en el modo de Agencia personal se hace necesario recomendar poner atención en ello.

También es válido resaltar el hecho de que los estudiantes de ingeniería reportan medias más bajas con relación a enfermería y psicología en *apoyo económico*, lo cual conduce a recordar que esta subescala se construyó con el propósito de que los estudiantes valoraran la importancia que le dan a tener acceso a materiales, conocimientos y preparación futura, pero al parecer, la inclinación de las respuestas se orientó hacia si se cuenta con ello o no. En el estudio en el que se puso a prueba la escala de Agencia mediada en situaciones escolares (estudio piloto 2) los resultados en este tenor fueron similares por lo que se cambió la instrucción general para la aplicación del Inventario. Sin embargo, aún se requiere mejorar esta escala para tener un acercamiento más pertinente a las conductas o comportamientos asociados a este modo de Agencia, ello podría cubrirse con acciones de búsqueda y no sólo con la percepción de la

importancia que los estudiantes dan a los indicadores que la escala de Agencia mediada en situaciones escolares incluye.

Con relación a la escala de Agencia colectiva en situaciones escolares, las respuestas de los estudiantes del estudio se orientan acerca de su acuerdo o no acuerdo de trabajar en forma colaborativa para el logro de objetivos comunes, como lo es la adquisición de aprendizajes, esas actividades están más orientadas hacia la falta de acuerdo en este tipo de trabajo, lo cual se refleja en indicadores como trabajar con los compañeros aunque falten datos para realizar una tarea, para cubrir la dificultad y lograr el aprendizaje deseado y contribuir de forma equitativa entre todos los integrantes del grupo de trabajo, contrario a lo reportado por otros autores (Vera, Le Blanc, Taris & Salanova, 2014). Lo que conlleva a deducir que los estudiantes no cuentan con una percepción positiva del trabajo en equipo y ello se vincula con la recomendación de que los docentes no sólo diseñen actividades para realizar en grupos, sino que supervisen su cumplimiento en función de los objetivos a lograr (Haniah, Agustang & Samad, 2014).

En cuanto a las recomendaciones para estudios futuros me quiero enfocar en el aspecto metodológico del diseño de las escalas y resaltar una vez más la importancia del uso de un diseño de observación y uno de medición para este proceso. Dado que la revisión teórica es fundamental para seleccionar aquellos indicadores que sean un reflejo de los comportamientos, estrategias y/o actitudes que se pretenden medir (diseño de observación) y el diseño de medición es un factor vinculado a determinar la forma en la que esos indicadores serán preguntados y en las opciones para responder que se le brindarán a la población a la que la prueba se dirige.

Las tres escalas que se diseñaron y probaron en este trabajo de investigación dieron pie al Inventario de Agencia en Situaciones Escolares y los datos obtenidos de su aplicación en una muestra no probabilística de estudiantes universitarios permitieron probar la relación existente entre los tres modos de agencia medidos, sin embargo, es importante revisar los reactivos,

reestructurar algunos de los que no pasaron el filtro del Análisis Factorial Confirmatorio y hacer una nueva aplicación para ponerlos a prueba con el objetivo de rescatar algunos que puedan ser importantes predictores de los modos de agencia.

La recomendación anterior conduce a destacar ciertas limitaciones que se tienen con estos datos como lo es el hecho de no haber realizado un segundo estudio piloto durante el proceso de conformación de las escalas de cada uno de los modos de Agencia a fin de contar con un mejor mapeo de las acciones plasmadas en ellas. Sin duda, el no haber podido contar con una muestra elegida a través de un muestro probabilístico es otra limitación dado que ese tipo de muestreo permite mayor posibilidad de generalización de los resultados obtenidos. Para lo cual es necesario concebir nuevos datos con otras muestras de estudiantes universitarios de diferentes instituciones educativas.

Uno de los propósitos del estudio fue conformar la escala y ponerla a prueba con la estrategia del Análisis Factorial Confirmatorio, que es una estrategia efectiva para determinar la validez de constructo tanto convergente como divergente de los instrumentos de medición, lo que da certeza de la efectividad de las escalas y aunque el Inventario que se produjo como resultado de las escalas para medir los tres modos de Agencia resultó confiable y válido. Se requiere seguir transitando de la teoría a la desconfirmación, o del contexto de descubrimiento al contexto de confirmación Popperianos para llegar a emplear el Inventario de Agencia en Situaciones Escolares como un instrumento que permita caracterizar a los estudiantes universitarios y buscar asociaciones entre la Agencia y otras variables importantes del contexto educativo asociadas con resultados de aprendizaje académico.

Referencias

- Abós, A. Sevil, J., Sanz, M., Aibar, A., & García-González, L. (2016). El soporte de autonomía en educación física como medio de prevención de la oposición desafiante del alumnado. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, XII(43), 65-78. DOI: 10.5232/ricyde2016.04304.
- Ahearn, L. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30(1), 109-137. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>.
- Albornoz, N. (2011). Agenciación y participación comunitaria en mujeres afrodescendientes en situación de desplazamiento. *Trabajo de grado presentado como requisito parcial para obtener el título de psicólogo*. Universidad del Valle. Instituto de Psicología. Santiago de Cali; Colombia.
- Alkire, S. (2005). Subjective Quantitative Studies of Human Agency. *Social Indicators Research* 74, 217–260. Springer 2005. DOI 10.1007/s11205-005-6525-0.
- Alkire, S. (2008). Concepts and Measures of Agency. *OPHI Working Paper 9*. University of Oxford. En: www.ophi.org.uk.
- Alsop, R. & Heinsohn, N. (2005). Measuring Empowerment in Practice: Structuring Analysis and Framing Indicators. Washington, DC: Banco Mundial. <http://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/9>. doi: 10.1596/1813-9450-3510.
- Anscombe, G. (1963). *Intention*. Londres: Harvard University Press. En: <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/philosophy/undergraduate/modules/ph351/coursecontent201314/intention-second-edition>.
- Bandura, A. (1999). *Social Cognitive theory: An agentic perspective*. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21-41. DOI: 10.1111/1467-83X.00024.

- Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269-290. doi: 10.1111/1464-0597.00092.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>.
- Baron, R. & Kenny, D. (1986). The Moderator- Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidad Líquida*. Río de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bentler, P. (1993). *EQS: Structural Equations Program Manual*. Los Angeles: BMPD Statistical Software, Inc.
- Beyers, W., Goossens, L., Vansant, I., & Moors, E. (2003). Structural model of autonomy in middle and late adolescence: connectedness, separation, detachment, and agency. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(5), 351-365. <http://doi.org/10.1023/A:1024922031510>.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. España: Desclée de Brower.
- Bravo, F. (2000). La naturaleza de la acción según Aristóteles. *Episteme, NS*, 20(2), 17-89. En: <http://padron.entretemas.com/cursos/AdelD/unidad2/AccionAristoteles.pdf>.
- Castañeda, S. & López-Olivas, M. (1999). Elaboración de un instrumento para la medición de conocimientos y habilidades en estudiantes de psicología. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 1(1), 9-15.

- Castañeda, S., Peñalosa, E., & Austria, F. (2014). *Perfiles Agentivos y no Agentivos en la Formación del Psicólogo*. México: UNAM-Facultad de Psicología–CONACYT.
- Cheng, Pi- Yueh & Chu, Mei-Chin (2014). Behavioral factors affecting students' intentions to enroll in business ethics courses: A comparison of the theory of planned behavior and social cognitive theory using self-identity as a moderator. *Journal Bus Ethics*, 124, 35-46. DOI: 10.1007/s10551-013-1858-0.
- Chocarro, E., González-Torres, M., & Sobrino, A. (2007). Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. *Estudios sobre Educación*, 12, 81-98. En: <http://hdl.handle.net/10171/9003>.
- Conner, J., Miles, S., & Pope, D. (2014). How many teachers does it take to support a student? Examining the relationship between teacher support and adverse health outcomes in high-performing, pressure-cooker high schools. *The High School Journal*, 98(1), 22-42. DOI: 10.1353/hsj.2014.0012.
- Cox, B., McIntosh, K., Terenzini, P., Reason, R., & Lutovsky, B. (2010). Pedagogical Signals of Faculty Approachability: Factors Shaping Faculty-Student Interaction Outside the Classroom. *Research in Higher Education*, 51(8), 767-788. doi: 10.1007/s11162-010-9178-z.
- Davidson, D. (1963). Actions, reasons, and causes. *The Journal of Philosophy LX*, 685-700. doi:10.1093/0199246270.001.0001.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Dewar, D., Lubans, D., Plonikoff, R., & Morgan, P. (2012). Development and evaluation of social cognitive measures related to adolescent dietary behaviors. *International Journal*

- of Behavioral Nutrition and Pshysical Activity*, 9(36) 1-10. En: <http://www.ijbnpa.org/content/9/1/36>.
- Domínguez, M. & Contreras, P. (2017). Agencia femenina en los procesos migratorios internacionales: Una aproximación epistemológica. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 37, 75-99. DOI/empiria.37.2017.18977.
- Ema, J. (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político). *Athenea digital*, 6, 1-24.
- Esqueda, E. (2013). Soldados Remen: Interacción social en el grupo de baile Caché. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XIX(37), 9-38. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31627872002>.
- Frank, J., Avery, B., & Laman, S. (1988). Young adultus' perceptions of their relationships with their parents: Individual differences in connectedness, competence, and emotional autonomy. *Development, Psychology*, 24(5), 729-737.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Cambridge, England: Polity Press.
- Gillet, N., Vallerand, R., & Lafrenière, M - A. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education*, 15, 77-95. DOI 10.1007/s11218-011-9170-2.
- Girardo, S., Saenger, C., & Yurén, M. (2015). Formación para la agencia. Tensiones entre enunciados y prácticas respecto al *sujeto-agente* en una experiencia de educación no formal dirigida a campesinos. *Ponencia presentada en el XIII Congreso Mexicano de Investigación Educativa de COMIE*.
- Goffman, E. (1959). *La Presentación de la Persona en la Vida Cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Gómez, Y., Mercado, S., & Ojeda, A. (2015). Diagnóstico de agencia personal y empoderamiento de los estudiantes de la FES Zaragoza UNAM. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa de COMIE*.
- González, D., Castañeda, S., & Maytorena, M. (2009). *Estrategias Referidas al Aprendizaje, la Instrucción y la Evaluación*. México: Pearson-Universidad de Sonora.
- Haniah, A. Agustang, S., & Samad, S. (2014). Social action in the classroom: analysis of educational sociology on interaction between teacher and student in SMP Kartika Chandra Makassar. *International Journal of Academic Research Part B*; 6(4), 66-71. DOI: 10.7813/2075-4124.2014/6-4/B.10
- Hashim, R., Hussien, S., & Imran, A. (2014). *Hikmah* (wisdom) pedagogy and students' thinking and reasoning abilities. *Intellectual Discourse*, 22(2), 119-138.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paidós.
- Hernández-Ponce, L., Rodríguez, J., & Mercado, C. (2010). La posibilidad del cambio social: aproximación psicosocial a los conceptos de agencia, empoderamiento y participación. *Temas de Coyuntura*, 62, 79-102.
- Howell, R. (2014). Investigating the Long-Term Impacts of Climate Change Communications on Individuals' Attitudes and Behavior. *Environment and Behavior*, 46(1) 70–101. DOI: 10.1177/0013916512452428.
- Ibrahim, S. & Alkire, S. (2007). Agency and Empowerment: A Proposal for Internationally Comparable Indicators. *Oxford Development Studies*, 35(4), 379-403.
- Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: implications for Self and family. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 36(4), 403-422.

- Kožuh, I., Jeremić, Z., Sarjaš, A., Lapuh Bele, J., Devedžić, V., & Debevc, M. (2015). Social Presence and Interaction in Learning Environments: The Effect on Student Success. *Educational Technology & Society*, 18(1), 223–236.
- Klandermans, B. & Roggeband, C. (Eds.). (2007). *Handbook of social movements across disciplines*. Springer Science & Business Media.
- Klandermans, B. & Roggeband, C. (2010). *Handbook of Social Movements Across Disciplines*. Free University Social Sciences. New York: Springer.
- Larreamendy, J. (2011). Aprendizaje como reconfiguración de agencia. *Revista de Estudios Sociales*, 40, 33-43.
- Larson, R. & Angus, R. (2011). Adolescents' Development of Skills for Agency in Youth Programs: Learning to Think Strategically. *Child Development*, 82(1), 277-294. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01555.x.
- López-Olivas, M. (2004). ¿Qué modelo de alumno refleja el modelo de prueba en los concursos de admisión de aspirantes? En: S. Castañeda (Ed.), *Educación, Aprendizaje y Cognición. Teoría en la práctica* (pp. 175-188). México: Manual moderno.
- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y Modernidad: De la unidad a la diferencia*. Madrid: Trola.
- Mapolelo, D. (2009). Students' experiences with mathematics teaching and learning: listening to unheard voices. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40(3), 309–322. <http://dx.doi.org/10.1080/00207390802642229>.
- Maríñez, V. & González, D. (2013). *Material Didáctico Innovador: evaluación y diseño*. Colección Universitaria. México: Editorial Orfila Valentini-Universidad de Sonora.
- Marson, S. (2007). *Three Empirical Strategies for Teaching Statistics*. *Journal of Teaching in Social Work*, 27, 3/4, 199 – 213. DOI: 10.1300/J067v27n03_13.

- Martínez-Rizo, F. (2004). La educación, la investigación educativa y la psicología. En: S. Castañeda (2004), *Educación, Aprendizaje y Cognición. Teoría en la práctica*. México: Manual Moderno.
- Melucci, A. (1999). *Acción Colectiva, Vida cotidiana y Democracia*. Cap. 1.
- Méndez, I., Guerrero, D., Moreno, L., & Sosa, C. (2002). *El protocolo de investigación*. México: Trillas.
- Naranjo, L. (2010). Tres modelos contemporáneos de agencia humana. Un estudio sobre la motivación y la deliberación moral. *Tesis doctoral*. Universidad Carlos III de Madrid.
- Oppong, S. (2014). Between Bandura and Giddens Structuration Theory in Social Psychological Research? *Psychological Thought*, 7(2), 111-123. Doi: 10.5964/psyct.v7i2.104.
- Parsons, T. (1951). *Sistema Social*. Cambridge, Mass. Recuperado de: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/49402983/publicados/Parsons%20Talcott%20-%20El%20Sistema%20Social.pdf>
- Patiño, L. (2007). Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza. *Educación y Educadores*, 10(1), 53-60.
- Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin, U., & Givaudan, M. (2007). Escala para medir agencia personal y empoderamiento (ESAGE). *Revista Interamericana de Psicología*, 41(3), 295 – 304.
- Pignouli, S. (2013). Doble contingencia y orden social desde la teoría de sistemas de Niklas Luhmann. *Sociológica*, 28(78), 4-40. En: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732013000100001&lng=es&tlng=es.

- Ray, J. (2009). A template analysis of teacher agency at an academically successful dual language school. *Journal of advanced academics*, 21(1), 110 – 141. En: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1932202X0902100106>.
- Reyes, A. (2008). El enfoque de las capacidades, la agencia cognitiva y los recursos morales. *Recerca*, 8, 153-172.
- Ryan, R. & Deci, E. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1586.
- Romero, R. (2014). Teoría de la libertad de elección: aplicación en la praxis ética. Quipukamayoc. *Revista de la Facultad de Ciencias Contables*, 22(42), 169-177. Lima – Perú.
- Sautu, R. (2014). Agencia y estructura en la reproducción y cambio de las clases sociales. *Revista Theomai*, 29(1), 100-120.
- Sen, A. (1985). Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 82(4), 169 – 221.
- Szostak, R. (2013). The State of the Field: Interdisciplinary Research. *Issues in Interdisciplinary Studies*, 31, 44-65. doi: 10.5865/IJKCT.2014.4.1.039.
- Tejeda, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 117-123.
- Titma, M., Brandon, N., & Roots, A. (2007). Adolescent agency and adult economic success in a transitional society. *International Journal of Psychological*, 42(2), 102-109.
- Vera, M., Le Blanc, P., Taris, T., & Salanova, M. (2014). Patterns of engagement: the relationship between efficacy beliefs and task engagement at the individual versus

- collective level. *Journal of Applied Social Psychology*, 44, pp. 133–144. doi: 10.1111/jasp.12219.
- Walls, T. & Little, T. (2005). Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence. *Journal Educational Psychology*, 97(1), 23-31. DOI: 10.1037/0022-0663.97.1.23.
- Weber, M. (1944). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura económica.
- Yildirim, S. (2012). Teacher Support, Motivation, Learning Strategy Use, and Achievement: A Multilevel Mediation Model. *The Journal of Experimental Education*, 80(2), 150–172. DOI: 10.1080/00220973.2011.596855.
- Zavala, M. & Castañeda, S. (2014). Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo. *Magister*, 26, 98-104.
- Zumeta, L., Oriol, X., Telletxea, S., Amutio, A., & Basabe, N. (2016). Collective Efficacy in Sports and Physical Activities: Perceived Emotional Synchrony and Shared Flow. *Frontiers in Psychology*, 6(1960),1-12. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01960.

Anexo 1

Escala de Agencia personal: Auto-reactividad

Instrucciones: Marca la frecuencia con la que realizas las siguientes actividades durante el tiempo que llevas como estudiante universitario.	Auto-reactividad			
	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1. Cuando estudio para presentar un examen sé cuáles son mis fallas y mis aciertos.				
2. Para realizar mis tareas académicas me aseguro de tener claras las instrucciones de lo que tengo que hacer.				
3. Cuando no obtengo los resultados esperados en alguna materia busco información extra.				
4. Mis metas académicas están basadas en las habilidades que poseo.				
5. Cuando estudio para un examen, lo hago hasta comprender bien lo que vendrá.				
6. Cuando realizo mis tareas me aseguro que estén completas según lo solicitado.				
7. Cuando estudio me enfoco en lo que creo va a venir en el examen.				
8. Antes de entregar un examen reviso todas mis respuestas.				
9. Evalúo constantemente el avance de mi aprendizaje en la escuela.				
10. En mis clases estoy aprendiendo lo que requiero para alcanzar las metas que tengo.				
11. Si lo que estoy aprendiendo en clase no es suficiente, busco en otros medios.				
12. Desarrollar las habilidades que me faltan por para ser mejor estudiante.				
13. Sigo al pie de la letra las instrucciones dadas por mi profesor cuando realizo una tarea.				
14. Cuando no entiendo las instrucciones para realizar una tarea, pido ayuda.				
15. Las actividades escolares que realizo contribuyen a mi preparación profesional.				
16. Sé que hago lo que necesito en la escuela para prepararme mejor en mi carrera.				

Anexo 2

Escala de Agencia personal: Previsión

Instrucciones. Señala a continuación si las siguientes conductas o actividades han sido realizadas por ti, a partir de tus necesidades académicas como estudiante según su frecuencia.	Previsión			
	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
<i>Para ser mejor estudiante y obtener los resultados que espero necesito...</i>				
1. Desarrollar las habilidades que me faltan para lograr mis objetivos en la escuela.				
2. Empezar las acciones necesarias para desarrollar las habilidades que se requieren en mi área de interés.				
3. Adecuar mis planes para lograr mis objetivos si lo que tenía planeado para realizar mis actividades académicas no funciona.				
4. Continuar estudiando si es lo que se requiere para especializarme en un área de la carrera que estudio.				
5. Consultar otros materiales de aprendizaje además de los proporcionados por el profesor, para aprender lo que requiero.				
6. Organizar mi horario de estudio para lograr buenos resultados en los exámenes.				
7. Definir la prioridad de mis tareas académicas para entregarlas a tiempo y obtener buenos resultados.				
8. Organizar mejor mis tiempos de estudio para obtener buenos resultados en los exámenes.				
9. Seleccionar mis materiales de aprendizaje de forma que pueda aprovecharlos mejor.				
10. Realizar y entregar oportunamente todas mis tareas.				
11. En los materiales seleccionar la información importante que pueda venir en el examen.				
12. Guiar mis actividades académicas hacia los objetivos que tengo visualizados para mi futuro profesional.				
13. Disponer todos los materiales de aprendizaje de las materias que curso.				
14. Estudiar para presentar mis exámenes con muy buenos resultados.				
15. Planear mis actividades académicas hacia el logro de los objetivos que me he planteado.				
16. Organizar mi tiempo para realizar todas mis tareas en tiempo y forma.				

Anexo 3

Escala de Agencia personal: Auto-reflexión

Instrucciones. Marca la frecuencia con la que realizas las siguientes actividades durante el tiempo que llevas como estudiante universitario.	Auto-reflexión			
	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1. Sé lo que me parece fácil de las actividades académicas que realizo.				
2. Cuando estoy realizando mis tareas señalo lo que no entendí para preguntar a qué se refiere.				
3. Sé que estrategias emplear y cuando para resolver mis exámenes.				
4. Cuando tengo que resolver una tarea, clasifico mis conocimientos y lo que me falta por aprender.				
5. Mejoro mis habilidades para evaluar constantemente la comprensión de las materias que curso.				
6. Identifico la estrategia más adecuada según el tipo de tarea que voy a realizar.				
7. Cuando estudio para un examen clasifico mis conocimientos y lo que me falta por estudiar.				
8. Cuando estudio para mis exámenes, identifico lo que ya domino.				
9. Busco las estrategias más adecuadas para estudiar para los exámenes y las evalúo a partir de los resultados que obtengo.				
10. Sé lo que me parece difícil de las actividades académicas que realizo.				
11. Reflexiono sobre lo que sé y lo que no sé en todas las materias que curso.				
12. Tomar notas en clase me permite identificar lo importante de cada materia que curso.				
13. Cuando estoy estudiando para un examen, me evalúo constantemente para identificar lo que me falta por estudiar.				
14. Cuando realizo mis tareas empiezo por lo más fácil para dedicarle mayor tiempo a lo que me resulta difícil.				
15. Pongo atención en clase porque eso me permite identificar lo central en cada materia.				
16. Reflexiono acerca de lo que necesito aprender para lograr mis metas.				
17. Reflexiono acerca de lo que aprendo y de lo que no aprendo para tener control sobre mi aprendizaje.				
18. Busco las estrategias más adecuadas para realizar mis tareas, según la materia y las evalúo a partir de los resultados que obtengo.				
19. Busco desarrollar mi capacidad para poner atención en clase.				
20. Busco aprender a tomar notas para captar lo esencial de cada clase.				

Anexo 4

Escala de Agencia personal: Intencionalidad

Instrucciones. Señala a continuación si las siguientes actividades han sido realizadas por ti, o bien se existe la posibilidad de que las realices en un futuro...	Intencionalidad			
	No lo he hecho ni lo haría	No lo he hecho pero lo haría	Lo he hecho	Lo he hecho y lo seguiré haciendo
1. Realizar todas mis tareas escolares para tener un mejor resultado en mis estudios.				
2. Centrar mi atención en los contenidos que se van a incluir en los exámenes.				
3. Separar mis notas de clase para cada una de las asignaturas que curso.				
4. Desarrollar las habilidades que sean necesarias para estar mejor preparado en mi carrera.				
5. Realizar mis tareas de acuerdo a la fecha de entrega en todas mis materias.				
6. Repasar mis notas a diario para tener buenos resultados en los exámenes.				
7. Presentar mis tareas escolares a tiempo.				
8. Preparar mis tareas siguiendo las instrucciones que da el profesor (a).				
9. Desarrollar las habilidades que sean necesarias para titularme por la opción de tesis.				
10. Organizar mis materiales de aprendizaje para estar al día con mis clases.				
11. Mantener la secuencia de los materiales de clase para cada tema y para todas las asignaturas.				
12. Continuar mis estudios con un posgrado para prepararme mejor.				
13. Organizar el contenido de lo que debo estudiar antes de estudiar para el examen.				
14. Identificar lo importante en cada una de mis clases para resolver los exámenes.				
15. Organizar los materiales de aprendizaje según las materias que estoy cursando.				
16. Desarrollar las habilidades que requiero para desempeñarme en mi profesión.				

Anexo 5
Escala de Agencia Mediada: Apoyo docente

Apoyo docente. Instrucciones: Marca la frecuencia con la que realizas las siguientes actividades durante el tiempo que llevas como estudiante universitario.	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1. Los profesores de la carrera que estudio emplean esquemas o diagramas que me facilitan aprender la información revisada en clase.				
2. Los profesores de la carrera que estudio utilizan representaciones visuales para explicar conceptos que me facilita aprender los contenidos del curso.				
3. Me relaciono con los profesores que me brindan apoyo en las asignaturas que son difíciles para mí.				
4. Mis profesores concluyen la explicación de los temas del curso con un resumen o esquema de lo que se revisó en clase y me facilita saber lo que aprendí.				
5. Me relaciono con los profesores que me pueden brindar apoyo en las áreas de trabajo futuro en mi profesión.				
6. La mayoría de los profesores de la carrera que estudio brindan asesoría académica extra clase cuando se lo solicito lo que facilita mi aprendizaje.				
7. Dado que me interesa tener acceso a <i>mayor</i> especialización, colaboro en proyectos dirigidos por mis profesores.				
8. Me relaciono con profesores que imparten clase en posgrados porque me interesa especializarme en mi disciplina o carrera después de terminar la licenciatura.				
9. Mis profesores apoyan sus explicaciones con mapas y/o esquemas para resaltar lo que se va a revisar de un tema nuevo en clase lo que facilita mi aprendizaje.				
10. Cuando los temas en clase son muy complejos el profesor los explica de forma diferente y da varios ejemplos para que los comprendamos mejor.				
11. Me relaciono con compañeros de semestres avanzados que me vinculen a prácticas sobre mi profesión.				
12. Los profesores de la carrera que estudio solicitan preguntas sobre los contenidos de la clase antes de concluir un tema del curso, para asegurarse que aprendí.				
13. Colaboro en proyectos de investigación de mis profesores porque ello me dará acceso a mayor preparación académica.				
14. Mis profesores apoyan sus explicaciones con mapas y/o esquemas para relacionar un tema ya revisado en clase con un tema nuevo, lo que facilita mi aprendizaje.				
15. Durante la clase mis profesores usan esquemas que me sirven de guía para llevar la secuencia de la exposición.				
16. Los profesores de la carrera que estudio utilizan representaciones visuales para explicar relaciones de conceptos o actividades que me facilita aprender los contenidos del curso.				
17. Me relaciono con compañeros de semestres superiores porque tienen información que me permite decidir con qué profesores me debo inscribir.				
18. La mayoría de los profesores de la carrera que estudio nos enseñan cómo indagar más sobre los contenidos de la clase.				
19. Los profesores de la carrera que estudio demuestran la importancia de los objetivos de cada uno de los temas por aprender durante el semestre.				
20. Me relaciono con compañeros que son más hábiles que yo en las áreas de mi carrera que se me dificultan más.				
21. Los profesores de la carrera que estudio usan claves (marcas, colores, letra diferente) para indicar lo más importante del tema que estamos revisando en clase que me facilita aprender los contenidos del curso.				
22. Me relaciono con compañeros de semestres superiores que me apoyan en mis tareas académicas.				
23. Colaboro con profesores en sus proyectos académicos cuando son de mi interés para tener acceso a un mayor aprendizaje.				
24. Me relaciono con compañeros de semestres superiores porque tienen información sobre los mejores maestros en el área de mi interés.				
25. Me relaciono con profesores que imparten clase en posgrados porque me interesa continuar con un posgrado después de terminar la licenciatura.				
26. La mayoría de los profesores de la carrera que estudio muestran interés por nuestro aprendizaje en la materia que imparten.				
27. Me relaciono con los profesores que trabajan fuera de la universidad porque facilitan mi aprendizaje en áreas de mi interés.				
28. Los profesores de la carrera que estudio dan instrucciones de forma variada que me facilita la comprensión de las tareas y trabajos escolares por realizar.				
29. Mis profesores presentan ayudas gráficas en clase que contribuyen a una mejor comprensión de los contenidos del curso.				
30. Al concluir un tema en clase, mis profesores resaltan o enfatizan lo más importante.				

Anexo 6
Escala de Agencia Mediada: Apoyo económico

Apoyo económico Instrucciones: Señala el nivel de acuerdo que tienes de las situaciones que se enlistan a continuación.	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Atiendo las convocatorias de becas que se otorgan fuera de la universidad para tener acceso a equipo y/o material escolar.				
2. Tengo interés en colaborar con profesores que me preparen en un área de mi disciplina bien remunerada.				
3. Tengo interés en encontrar un empleo bien remunerado que me permita entrar en contacto con el campo laboral de la carrera que estudio.				
4. Antes de terminar la carrera que estoy estudiando me gustaría desempeñarme en un trabajo relacionado con mi profesión para tener acceso a un empleo mejor pagado.				
5. Para poder concluir la carrera que estudio necesito un crédito educativo que me permita tener equipo y/o materiales de estudio.				
6. Trabajar y estudiar al mismo tiempo es un medio que me permite ser un mejor profesional.				
7. Tengo interés en colaborar con profesores que me brinden apoyo económico para poder continuar mis estudios.				
8. Me voy a preparar para encontrar un empleo bien pagado que me permita entrar en contacto con el campo laboral de la carrera que estudio.				
9. Para poder concluir la carrera que estudio necesito encontrar un empleo que me permita seguir estudiando.				
10. Atiendo las convocatorias de becas proporcionadas por la universidad para tener acceso a medios y/o materiales educativos.				
11. Tengo interés en encontrar un empleo que me prepare para lograr éxito económico en la práctica eficiente de la carrera que estudio.				
12. Tengo interés en trabajar para tener acceso a materiales de oficina, como copias, impresiones y otros insumos para la entrega de mis tareas académicas.				
13. Si continuar estudiando más allá de la licenciatura me va a facilitar mayor ingreso, lo haré.				
14. Atiendo las convocatorias para solicitar un crédito educativo y tener acceso a equipo y/o material escolar.				
15. Tengo interés en trabajar para desarrollar habilidades laborales que me permitan tener éxito económico en mi profesión.				
16. Tengo interés en prepararme para encontrar un empleo bien pagado y afín con la carrera que estudio.				
17. Colaboro en proyectos de investigación de mis profesores porque ello me dará acceso a apoyo económico para continuar estudiando.				
18. Dado que me interesa tener acceso a <i>apoyo</i> económico, colaboro en proyectos dirigidos por mis profesores.				

Anexo 7

Escala de Agencia Colectiva: Interacciones sociales

Interacciones sociales Instrucciones: Señala el nivel de acuerdo que tienes de las acciones que se enlistan a continuación.	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Es importante para mí asumir responsabilidades junto a mis compañeros de estudio para lograr cumplir cabalmente con las tareas y actividades que se nos asignan.				
2. Es importante acatar y promover el cumplimiento de las reglas establecidas por el grupo para alcanzar las metas que nos trazamos como colectivo.				
3. Los aprendizajes alcanzados por cada uno de los miembros del grupo generalmente, complementan y precisan los logrados por los demás estudiantes.				
4. Mis compañeros y yo nos apegamos a las actividades que nos solicita el profesor.				
5. Es importante cumplir y hacer cumplir las responsabilidades derivadas de las tareas y actividades que se nos han asignado como grupo.				
6. Disponer de reglas concertadas facilita su cumplimiento y reduce las probabilidades de conflicto con mis compañeros.				
7. Mis compañeros, mis profesores y yo cumplimos los acuerdos durante las clases.				
8. Cuando empleamos con mis compañeros parte de nuestro tiempo libre para revisar las tareas por entregar, nos permite obtener mejores resultados académicos que cuando lo hacemos exclusivamente de manera individual.				
9. Es importante crear situaciones que faciliten compartir los aprendizajes adquiridos para elevar el desempeño colectivo.				
10. Es importante respetar los valores que guían el trabajo de grupo y hacerme corresponsable del aprendizaje de mis compañeros.				
11. Pactar y acatar reglas claras para el trabajo conjunto con los compañeros, se traduce en mejores resultados para todos.				
12. Mis compañeros y yo compartimos valores personales similares por eso trabajamos juntos por las mismos propósitos.				
13. Mis compañeros y yo buscamos por lo general, compartir los aprendizajes que hemos logrado para alcanzar un buen desempeño colectivo.				
14. El trabajo académico se hace más armónico y productivo cuando todos los compañeros compartimos y promovemos valores y propósitos comunes.				
15. Mis compañeros, mis profesores y yo establecemos acuerdos para las materias.				
16. Es importante para mi grupo que el profesor muestre responsabilidad y compromiso en su enseñanza.				
17. Compartir valores y propósitos comunes con mis compañeros nos brinda mejores oportunidades de logro académico a todos y cada uno de nosotros.				
18. Mis compañeros y yo establecemos para nuestro trabajo conjunto reglas de juego que son acatadas por todos, esto nos facilita alcanzar las metas que nos trazamos.				
19. El aprendizaje es una corresponsabilidad en la cual todos los miembros del grupo están llamados a aportar solidariamente.				
20. El compromiso del profesor con mi aprendizaje y el de mis compañeros me motiva a continuar aprendiendo.				
21. Asumir y promover responsabilidades compartidas con mis compañeros nos conduce a todos a resultados satisfactorios en un ambiente de solidaridad y respeto.				

Anexo 8
Escala de Agencia Colectiva: Aprendizaje colaborativo

Parte II	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Acordar una división del trabajo entre todos con una lógica común y ordenarlo antes de entregarlo nos permite alcanzar resultados óptimos.				
2. La aportación de mis compañeros para decidir sobre la realización de actividades académicas compartidas me permite obtener mejores resultados.				
3. Cuando compartimos recursos con mis compañeros para resolver un problema planteado por el profesor, nos resulta más fácil hacerlo.				
4. Cuando se me dificulta resolver una tarea, solo con mis recursos, una alternativa es buscar resolverla en equipo.				
5. Identificar con claridad entre todos los miembros del equipo la información que requerimos para resolver una determinada tarea y responsabilizar de su consecución a cada uno de los integrantes, mejora las posibilidades de que todos aprendamos.				
6. El trabajo en equipo nos permite sumar capacidades y superar limitaciones en cada uno de nosotros.				
7. En la planeación del trabajo académico mis compañeros y yo nos ponemos de acuerdo en lo que vamos a hacer, cómo y cuándo lo vamos a hacer, para así, maximizar los resultados.				
8. Disponer de manera organizada de mis recursos y los que aportan mis compañeros de equipo nos permite a todos resolver de manera más sencilla y efectiva cualquier problema propuestos por el profesor.				
9. Identificar colectivamente las necesidades de información para resolver un determinado problema y compartir la responsabilidad de su consecución facilita el aprendizaje de todos y mejora las probabilidades de solución del problema.				
10. Cuando trabajamos en equipo y todos aportamos a decidir cómo realizar una determinada tarea se obtienen mejores resultados que cuando las decisiones se toman individualmente.				
11. Cuando al realizar una tarea en clase nos faltan datos, trabajar con mis compañeros en la consecución de los mismos nos permite salvar la dificultad y lograr el aprendizaje deseado a partir de la actividad adelantada.				
12. Es útil trabajar en equipo ya que se complementan los conocimientos y se potencian las habilidades.				
13. La contribución equitativa de mis compañeros y mi propio aporte al trabajo en equipo, son esenciales para que todos aprendamos.				
14. El uso de recursos compartidos facilita que mis compañeros y yo realicemos las tareas con más probabilidades de éxito.				
15. La participación en conjunto para realizar una tarea o resolver un problema en clase propicia por lo general un mejor aprendizaje.				
16. Tomar decisiones en conjunto para resolver una tarea compartida es más efectivo que hacerlo individualmente.				

Anexo 9

INVENTARIO DE AGENCIA EN SITUACIONES ESCOLARES

María de los Ángeles Maytorena N., Daniel González L. y Carlos Arturo Sandoval C. (2017)

DATOS GENERALES

1. Carrera: _____ 2. Semestre: _____ 3. Edad: _____ 4. Género: _____ 5. ¿Actualmente trabajas?: _____ 6. ¿Cuántas horas a la semana trabajas? _____ 7. ¿Cuál es la ocupación de tu papá? _____ 8. ¿Dónde trabaja tu papá? _____ 9. ¿Cuál es el máximo grado de estudios de tu papá? _____ 10. ¿Cuál es la ocupación de tu mamá? _____ 11. ¿Dónde trabaja tu mamá? _____ 12. ¿Cuál es el máximo grado de estudios de tu mamá? _____ 13. Además de asistir a clases, ¿qué otras actividades realizas en la escuela y cuántas horas a la semana le dedicas?
 a) _____ horas b) _____ horas
 c) _____ horas 14. ¿En qué tipo de escuela realizaste tus estudios previos a la licenciatura? (marcar sólo una opción para cada una).

	Pública	Privada
a. Preescolar		
b. Primaria		
c. Secundaria		
d. Bachillerato		

INSTRUCCIONES: Este cuestionario se ha elaborado con el propósito de conocer tu opinión acerca de acciones y/o situaciones que pueden haber ocurrido en algún momento durante tu formación académica en el tiempo que tienes como estudiante universitario; se te pide por favor que leas con atención y respondas marcando con una "X" la opción que mejor representa tu situación en este momento. Para garantizar la confidencialidad de tus respuestas No es necesario que anotes tu nombre en este cuestionario.

PARTE I. Marca la frecuencia con la que realizas las siguientes actividades durante el tiempo que tienes como estudiante universitario.	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1. Para realizar mis tareas académicas me aseguro de tener claras las instrucciones de lo que tengo que hacer.				
2. Cuando realizo mis tareas me aseguro que estén completas según lo solicitado.				
3. En mis clases estoy aprendiendo lo que requiero para alcanzar las metas que tengo.				
4. Las actividades escolares que realizo contribuyen a mi preparación profesional.				
5. Sé que hago lo que necesito en la escuela para prepararme mejor en mi carrera.				
6. Cuando tengo que resolver una tarea, clasifico mis conocimientos y lo que me falta por aprender.				
7. Cuando estudio para un examen clasifico mis conocimientos y lo que me falta por estudiar.				

8. Busco las estrategias más adecuadas para estudiar para los exámenes y las evalúo a partir de los resultados que obtengo.				
9. Cuando estoy estudiando para un examen, me evalúo constantemente para identificar lo que me falta por estudiar.				
10. Reflexiono acerca de lo que aprendo y de lo que no aprendo para tener control sobre mi aprendizaje.				

PARTE II. Marca la frecuencia con la que realizas las siguientes actividades, responde a cada una a partir de la siguiente afirmación: <i>Para ser mejor estudiante y obtener los resultados que espero necesito...</i>	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
11. Organizar mi horario de estudio para lograr buenos resultados en los exámenes.				
12. Definir la prioridad de mis tareas académicas para entregarlas a tiempo y obtener buenos resultados.				
13. Organizar mejor mis tiempos de estudio para obtener buenos resultados en los exámenes.				
14. Seleccionar mis materiales de aprendizaje de forma que pueda aprovecharlos mejor.				

PARTE III. Señala a continuación si realizas las siguientes actividades, o bien se existe la posibilidad de que las realices en un futuro.	No lo he hecho ni lo haría	No lo he hecho pero lo haría	Lo he hecho	Lo he hecho y lo seguiré haciendo
15. Separar mis notas de clase para cada una de las asignaturas que curso.				
16. Desarrollar las habilidades que sean necesarias para estar mejor preparado en mi carrera.				
17. Organizar mis materiales de aprendizaje para estar al día con mis clases.				
18. Mantener la secuencia de los materiales de clase para cada tema y para todas las asignaturas.				
19. Organizar el contenido de lo que debo estudiar antes de estudiar para el examen.				
20. Organizar los materiales de aprendizaje según las materias que estoy cursando.				

PARTE IV. Marca la frecuencia con la que tus profesores realizan las siguientes actividades.	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
21. Los profesores de la carrera que estudio emplean esquemas o diagramas que me facilitan aprender la información revisada en clase.				
22. Los profesores de la carrera que estudio utilizan representaciones visuales para explicar conceptos que me facilita aprender los contenidos del curso.				
23. Cuando los temas en clase son muy complejos el profesor los explica de forma diferente y da varios ejemplos para que los comprendamos mejor.				
24. Mis profesores apoyan sus explicaciones con mapas y/o esquemas para relacionar un tema ya revisado en clase con un tema nuevo, lo que facilita mi aprendizaje.				

25. Durante la clase mis profesores usan esquemas que me sirven de guía para llevar la secuencia de la exposición.				
26. Los profesores de la carrera que estudio utilizan representaciones visuales para explicar relaciones de conceptos o actividades que me facilita aprender los contenidos del curso.				

PARTE V. Esta sección está orientada a conocer la importancia que das a los apoyos que enuncia cada afirmación. Señala el nivel de acuerdo que tienes con las situaciones que se enlistan a continuación.	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
27. Tengo interés en encontrar un empleo bien remunerado que me permita entrar en contacto con el campo laboral de la carrera que estudio.				
28. Tengo interés en encontrar un empleo que me prepare para lograr éxito económico en la práctica eficiente de la carrera que estudio.				
29. Si continuar estudiando más allá de la licenciatura me va a facilitar mayor ingreso, lo haré.				
30. Tengo interés en trabajar para desarrollar habilidades laborales que me permitan tener éxito económico en mi profesión.				
31. Tengo interés en prepararme para encontrar un empleo bien pagado y afín con la carrera que estudio.				

PARTE VI. Señala el nivel de acuerdo que tienes con cada una de las situaciones que se enlistan a continuación.	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
32. Es importante respetar los valores que guían el trabajo de grupo y hacerme corresponsable del aprendizaje de mis compañeros.				
33. Pactar y acatar reglas claras para el trabajo conjunto con los compañeros, se traduce en mejores resultados para todos.				
34. Mis compañeros y yo compartimos valores personales similares por eso trabajamos juntos por las mismos propósitos.				
35. El trabajo académico se hace más armónico y productivo cuando todos los compañeros compartimos y promovemos valores y propósitos comunes.				
36. Mis compañeros y yo establecemos para nuestro trabajo conjunto reglas de juego que son acatadas por todos, esto nos facilita alcanzar las metas que nos trazamos.				
37. El aprendizaje es una corresponsabilidad en la cual todos los miembros del grupo están llamados a aportar solidariamente.				

38. El compromiso del profesor con mi aprendizaje y el de mis compañeros me motiva a continuar aprendiendo.				
39. Asumir y promover responsabilidades compartidas con mis compañeros nos conduce a todos a resultados satisfactorios en un ambiente de solidaridad y respeto.				
40. Identificar con claridad entre todos los miembros del equipo la información que requerimos para resolver una determinada tarea y responsabilizar de su consecución a cada uno de los integrantes, mejora las posibilidades de que todos aprendamos.				
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
41. En la planeación del trabajo académico mis compañeros y yo nos ponemos de acuerdo en lo que vamos a hacer, cómo y cuándo lo vamos a hacer, para así, maximizar los resultados.				
42. Disponer de manera organizada de mis recursos y los que aportan mis compañeros de equipo nos permite a todos resolver de manera más sencilla y efectiva cualquier problema propuesto por el profesor.				
43. Identificar colectivamente las necesidades de información para resolver un determinado problema y compartir la responsabilidad de su consecución facilita el aprendizaje de todos y mejora las probabilidades de solución del problema.				
44. Cuando al realizar una tarea en clase nos faltan datos, trabajar con mis compañeros en la consecución de los mismos nos permite salvar la dificultad y lograr el aprendizaje deseado a partir de la actividad adelantada.				
45. Es útil trabajar en equipo ya que se complementan los conocimientos y se potencian las habilidades.				
46. La contribución equitativa de mis compañeros y mi propio aporte al trabajo en equipo, son esenciales para que todos aprendamos.				
47. La participación en conjunto para realizar una tarea o resolver un problema en clase propicia por lo general un mejor aprendizaje.				

¡Gracias por tu colaboración!

Anexo 10
Formato de consentimiento informado
PROYECTO DE INVESTIGACION
Una aproximación interdisciplinar a la agencia humana en escenarios educativos
Carta de consentimiento informado

Investigador principal: María de los Ángeles Maytorena Noriega.

Sede donde se realizará el estudio: Universidad de Sonora.

El objeto de investigación del presente estudio tiene como fin buscar conformar el concepto de agencia en estudiantes universitarios a través de sus tres modos (personal, mediada y colectiva) a partir de un modelo teórico que se pondrá a prueba a través del modelamiento por ecuaciones estructurales, con el fin de estimar el poder explicativo de la agencia en estudiantes universitarios. Lo anterior permitirá optimizar los recursos destinados a la atención del estudiantado, buscando facilitar un desempeño óptimo en su formación profesional.

Su participación en esta investigación no genera ningún riesgo individual, físico o psicológico. Su eventual aceptación no le aporta beneficios individuales, pero los resultados del proyecto pueden ayudar a probar un modelo psicológico para explicar el desempeño académico de estudiantes universitarios.

La información que se obtenga de este estudio es totalmente confidencial. La identificación e información personal de los participantes se tendrá bajo reserva solo de los investigadores y los resultados del estudio serán publicados en artículos científicos.

Su participación es voluntaria y puede retirarse de la investigación en el momento que usted lo considere, esta decisión no traerá ningún tipo de efecto en el estudio ni penalidad alguna.

Usted tiene derecho a conocer los resultados del estudio y a ser retroalimentado si así lo solicita.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Participante

Yo _____ declaro que se me ha explicado y he comprendido la información sobre el objeto de estudio, los riesgos, beneficios y manejo de la confidencialidad; y he tenido la oportunidad de hacer las preguntas al respecto.

También he sido informado que mi participación es confidencial y voluntaria y que al negarme a participar no implica ninguna penalidad. Autorizo que los resultados de este estudio sean publicados en revistas científicas.

Nombre completo del participante _____ Fecha _____ Firma _____

Investigador.

Yo _____ declaro que he explicado, discutido y respondido las preguntas al participante, con respecto a los propósitos, riesgos, beneficios y manejo de la confidencialidad frente a la información personal y manejo de los resultados del estudio.

Nombre completo del participante _____ Fecha _____ Firma _____