

Universidad de Sonora
División de Ciencias Sociales
Maestría en Innovación Educativa



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**

**Diseño de innovación educativa para fomentar la agencia en escenarios
educativos universitarios**

Tesis

Que para obtención del grado de:
Maestría en Innovación Educativa

Presenta:

Alma Ciria Morales Bracamonte

Directora:

Dra. María de los Ángeles Maytorena Noriega

Co-Director:

Dr. Daniel González Lomelí

Asesoras:

Dra. María Guadalupe González Lizárraga

Dra. Nancy Lizeth Ramírez Roncancio

Hermosillo, Sonora. Septiembre, 2021.

Hermosillo, Sonora, a 24 de septiembre de 2021

Dr. Juan Pablo Durand Villa Lobos

Coordinador de la Maestría en Innovación Educativa

Presente.

Por este medio se le informa que el trabajo de tesis titulado ***Diseño de innovación educativa para fomentar la agencia en escenarios educativos universitarios***, presentado por la pasante de maestría *Alma Ciria Morales Bracamonte*, cumple con los requisitos teórico-metodológicos para ser sustentado en el examen de grado, para cual se aprueba su publicación.

Atentamente,

Dra. María de los Ángeles

Maytorena Noriega

Asesor Director

Dr. Daniel González Lomelí

Co-Director

Dra. Dra. María Guadalupe

González Lizárraga

Sinodal-Lecrora-Interna

Dra. Nancy Lizeth Ramírez

Roncancio

Sinodal-Lectora- Externa

Agradecimientos

Sirva este espacio para agradecer el apoyo recibido de todos aquellos que han sido parte del desarrollo de este proyecto.

A las instituciones que lo hicieron posible, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), Universidad de Sonora, Maestría en Innovación Educativa, gracias por otorgar los medios necesarios para el logro de esta meta, tanto económicos como el acceso a una planta docente conformada de excelentes profesores dispuestos a colaborar con este proyecto, y por supuesto a Any e Irene, por su calidez y acompañamiento durante este tiempo.

A mi directora de tesis la Dra. María de los Ángeles Maytorena Noriega por su apoyo y dedicación a este proyecto, no solo instruyéndome en la elaboración del mismo, sino por su dedicación, paciencia y tiempo invertido. Gracias por los momentos significativos compartidos y disponibilidad en este proceso, no solo en lo académico sino en lo personal.

Así también, un agradecimiento especial al Dr. Daniel González Lomelí, co-director de mi tesis, por el apoyo incondicional brindado y la promoción de un equipo de trabajo unido. A mis lectoras Dra. María Guadalupe González Lizárraga, gran apoyo moral y profesional, y a la Dra. Nancy Lizeth Roncancio por sus acertadas recomendaciones y aportaciones que enriquecieron grandemente este proyecto.

A mis estimados compañeros de generación, por su ayuda incondicional, compañía en buenos momentos, así como complicados, gracias por escucharme, por sus opiniones, sugerencias y amistad.

Resumen

Parte de las necesidades actuales para la formación profesional es el desarrollo de habilidades que permitan a los egresados de educación superior continuar aprendiendo; en ese marco, el concepto de agencia humana se torna importante en su desarrollo. Bandura habla de tres modos de agencia interrelacionados: personal, mediada y colectiva; esta propuesta fue desarrollada y puesta a prueba por Maytorena en el contexto de la adquisición de aprendizajes en estudiantes universitarios, modelo que sirvió de base para realizar un diagnóstico o evaluación de las estrategias de agencia en escenarios educativos en una muestra de 146 estudiantes universitarios de las licenciaturas en Enfermería, Nutrición y Psicología en quienes se midió el nivel de agencia autorreportado a partir de la aplicación de un Inventario de Agencia en Situaciones Escolares. Derivado de la evaluación diagnóstica, se identificó la necesidad de fomentar la agencia personal, destacando el rol del docente como mediador; ese resultado permitió diseñar una propuesta de innovación educativa orientada al fomento de la agencia de estudiantes universitarios a partir de un modelo mixto que facilite tanto al estudiante como al docente un conjunto de técnicas para el desarrollo de la agencia en escenarios educativos. Se recomienda la implementación de esta propuesta de innovación se espera que se desarrolle, con la participación del docente como mediador, la agencia en escenarios educativos lo cual abonará en la adquisición de aprendizajes.

Índice

Capítulo I. Educación superior y Aprendizaje	11
1.1. Organismos Nacionales e Internacionales y Educación Superior en México	11
1.1.1 Educación Superior.....	12
1.1.2. Estudiantes Universitarios.....	14
1.2. Justificación	15
1.3. Planteamiento del Problema.....	18
Capítulo II. Agencia en escenarios educativos e intervención en educación superior .	20
2.1. Agencia humana	20
2.2 Agencia en Escenarios Educativos.....	26
2.2.1 Modo de Agencia personal.....	26
2.2.2 Modo de Agencia mediada.....	27
2.2.3 Modo de Agencia colectiva.....	31
Capítulo III. Modelos de Innovación Educativa	36
5.1 Modelos para la Innovación Educativa.....	44
2.4 Objetivo General	48
2.4.1 Objetivos Específicos	48
Capítulo IV. Método del Diagnóstico	49
3.1 Tipo de estudio.....	49
3.2 Muestreo	49
3.3 Participantes	50
3.4 Instrumentos.....	50
3.5 Procedimiento	53
3.6 Análisis de datos	53
Capítulo V. Resultados	54
4.1 Puntuaciones medias.....	54
4.2 Perfil de Agencia en escenarios educativos	56
Capítulo VI. Modelo Integrador para fomentar la Agencia en Escenarios Educativos...	60

6.1 Desarrollo y descripción de un modelo integrador de innovación	60
6.2 Diseño de la propuesta de innovación	63
6.2.1 Primera fase de la Propuesta de Innovación: Diagnóstico	64
6.2.2 Segunda fase de la Propuesta de Innovación: objetivo	66
6.2.3 Tercera fase de la Propuesta de Innovación: evaluación	70
VII. Discusión	72
Referencias	77
Anexos	90

Índice de tablas

Tabla 1 Distribución de la muestra por carrera y semestre	Error! Bookmark not defined.
Tabla 2 Clasificación del ejercicio de Agencia en escenarios educativos	56
Tabla 3 Descripción de técnicas para fomento de Agencia en escenarios educativos.	68

Índice de Figuras

Figura 1 Modelo B-Learning (Roberts 2003 como fue citado en Vázquez, 2016).....	46
Figura 2 Medias de las dimensiones de Agencia personal	54
Figura 3 Medias de las dimensiones de Agencia mediada	55
Figura 4 Medias de las dimensiones de Agencia colectiva.....	55
Figura 5 Perfil de Agencia personal de los estudiantes de la muestra por dimensiones	57
Figura 6 Perfil de Agencia mediada de los estudiantes de la muestra por dimensiones	57
Figura 7 Perfil de Agencia colectiva de los estudiantes de la muestra por dimensiones	58
Figura 8 Modelo de fomento de agencia en escenarios educativos	62

Introducción

Los retos en educación superior en México son variados y aunado a la globalización que demanda centrar la formación profesional a un nivel competitivo, los modelos educativos basados en competencias requieren que los profesionales tengan la preparación para ser capaces de interactuar en las sociedades del conocimiento que cubran las necesidades en el ámbito tecnológico y científico. También son retos a cubrir lo relacionado con la cobertura y la equidad en la educación superior. Así, la transformación del sistema de educación actual requiere la implementación de innovaciones educativas que preparen a los estudiantes para afrontar las transformaciones que se requieran haciendo uso de los recursos disponibles (Ortiz, 2016).

Asociado a lo anterior y en concordancia con la agenda 2030 de la UNESCO (2017) como lo menciona la meta 4.a sobre ambientes seguros, inclusivos y eficaces para todos, se demanda una participación más activa de los agentes que participan en el proceso educativo con la intención de una mayor probabilidad de completar los estudios. Al respecto, Bustamante *et al.* (2018) mencionan la importancia de involucrar a los estudiantes en su proceso formativo para un mejor rendimiento académico, puesto que el logro de las metas académicas que se determinen dependerá del apoyo que reciban y de la capacidad que posean para alcanzarlas.

En el mismo sentido la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE (2018) hace mención de que los estudiantes cuentan con la capacidad de influir en sus propias vidas y en su contexto; por sus acciones y sus relaciones. En otras palabras, el estudiante requiere la facultad de ser agente, es decir, la facultad de tener intención de influir en sus circunstancias de vida y actuar responsablemente de acuerdo con la situación para efectuar un cambio. Es decir, contar con la capacidad de ejercer agencia humana. Bandura (2006) y Broncano (2006) opinan que la agencia humana es la acción autónoma humana completa, una acción intencional que resulta en un fin preestablecido.

Es en el contexto del desarrollo de la Agencia humana de los estudiantes universitarios en torno al cual gira esta tesis; se pretende diseñar una propuesta de innovación educativa para fomentar la agencia en escenarios educativos en

estudiantes universitarios pero previo a ello se identificará su perfil de agencia auto reportado. Partiendo de que la *educación* se concibe, diseña y comprende a partir del estudiante (agente activo) a quien se debe direccionar la orientación para que sus esfuerzos por aprender y desarrollarse se puedan concretar (Cánovas, 2009).

El contenido de esta tesis está organizado de la siguiente manera: en el Capítulo 1 se describe la problemática en educación superior respecto a algunos factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes relacionado con las acciones que desarrollan durante el trayecto de su estadía en la universidad; mientras que en el Capítulo 2 se presenta la fundamentación teórica en torno a la Agencia humana y aquello que la caracteriza, lo cual desemboca en el objetivo de la investigación diagnóstica que dará pie a una propuesta de innovación educativa. En el Capítulo 3 se describe el método empleado para el desarrollo de la fase de investigación diagnóstica y en el Capítulo 4, de los resultados derivados del mismo para dar paso, en el Capítulo 5, al sustento teórico de la propuesta de innovación educativa y la propuesta propiamente dicha. Por último, el Capítulo 6 incluye la discusión tanto de los datos del estudio diagnóstico como de la propuesta de innovación educativa.

Capítulo I. Educación superior y Aprendizaje

En este capítulo se presenta la justificación de esta tesis en términos de una reseña sobre diversos factores que se relacionan con el contexto de educación superior y las características de los estudiantes universitarios en términos de su proceso de aprendizaje.

1.1. Organismos Nacionales e Internacionales y Educación Superior en México

La información que se genera en los organismos internacionales y nacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) emiten sugerencias a seguir por los países que participan de ellos; para el rubro de educación, indican el desarrollo de habilidades a adquirir por parte de los estudiantes, como algunas de las necesidades a cubrir en México; se precisa sobre el desarrollo de competencias y conocimientos técnicos, profesionales y disciplinares específicos y avanzados, así como competencias transversales que les cualifican para una variedad de ocupaciones laborales (OCDE, 2019). Es importante precisar que para que los lineamientos antes descritos se lleven a cabo, se requiere la participación tanto de los estudiantes, los egresados y los empleadores, pues a través de la comunicación entre estos tres agentes se podrá evaluar la pertinencia del conocimiento y las habilidades adquiridas (ANUIES, 2019).

En estudios sobre educación superior en México, se evidencia la necesidad de impulsar el sistema educativo, pues durante los últimos 16 años la proporción de adultos jóvenes que han finalizado la educación superior incrementó de 17% a 23%. Si se mantienen estos patrones, se prevé que 26% de los jóvenes mexicanos obtengan un título de educación superior en algún momento de su vida (OCDE, 2018). Así también, la UNESCO (2019) menciona que se debe garantizar la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos por parte de los estudiantes a fin de promover el desarrollo sostenible mediante la educación y estilo de vida, lo cual tiene que ver con la calidad en la educación.

Según la ANUIES (2019) la calidad en educación superior se puede observar desde distintas dimensiones como son la eficacia de la acción educativa desde el logro

de los aprendizajes esperados, la relevancia de los contenidos de aprendizaje y su impacto en la vida laboral de los egresados, la experiencia de aprendizaje en sí, incluyendo planes, programas, capacitación de los docentes y lo referente a infraestructura y equipamiento.

En lo que respecta a políticas públicas, las sugerencias de los diferentes organismos como OCDE y ANUIES se orientan al impulso del sistema educativo mexicano para aumentar la cobertura ya que actualmente, solo cerca de una cuarta parte (23%) de la población de los jóvenes mexicanos logran ingresar a una institución de educación superior.

1.1.1 Educación Superior

En adición a lo descrito en el apartado anterior se añade el hecho de que el campo de la Educación Superior enfrenta cambios rápidos y constantes en todos los ámbitos, en este sentido la implementación de innovación educativa de manera continua toma relevancia, sobre todo al estar basada en la formación de recursos humanos en México -investigadores educativos-, desde las últimas cuatro décadas (Osorio, 2009). El mismo autor señala que en este contexto, el término recursos humanos debe ser entendido como un conjunto de personas dedicadas al quehacer de la ciencia y la tecnología, desde investigadores (que realizan actividades de investigación, evaluación, documentación, difusión y de cómputo) hasta tomadores de decisiones, pasando por docentes y administradores, entre otros (Osorio, op. cit.). En México, destacan sobre todo los graduados de doctorado tanto en los campos científicos de las Ciencias Sociales y Administrativas, como los graduados en Educación y Humanidades y son ellos los recursos estratégicos necesarios para atender los cambios educativos que requiere nuestro país (op. cit.).

De acuerdo con la información que se genera en los organismos internacionales y nacionales como la UNESCO y la OCDE las innovaciones en los ambientes educativos propician el diseño de mejores políticas, proyectos para aprendizaje efectivo, calidad en enseñanza, estrategias e instituciones efectivas para resolver las distintas problemáticas que se presentan con los cambios en la sociedad y el mercado laboral, entre otras (OCDE, 2019).

Conforme a la OCDE (2019) algunas de las necesidades a cubrir en el grupo de jóvenes universitarios en México son habilidades como el desarrollo de competencias y conocimientos técnicos, profesionales y disciplinares específicos y avanzados, así como competencias transversales que les cualifican para una variedad de ocupaciones laborales. En el informe proporcionado por ANUIES (2018) sobre los retos que las instituciones de educación superior deben lograr, se encuentran mejores perfiles de egreso para aprovechar socialmente los conocimientos que se desarrollan durante la trayectoria escolar; así también, valorar el aprendizaje colaborativo y la formación de habilidades genéricas para afrontar un mundo cambiante y mejorar la calidad de los programas educativos, lo cual contribuirá a que el proceso formativo y la pertinencia de los aprendizajes conlleve a mejores resultados.

En cuanto a calidad en la educación superior algunos indicadores para medirla, según la ANUIES (2019) son la eficacia de la acción educativa desde el logro de los aprendizajes esperados, la relevancia de los contenidos de aprendizaje y su impacto en la vida laboral de los egresados, la experiencia de aprendizaje en sí, incluyendo planes, programas, capacitación de los docentes hasta lo referente a infraestructura y equipamiento. En un estudio sobre calidad de la educación en América Latina, Martínez et al. (2017) encontraron dentro de otros factores, que se privilegian las prácticas de enseñanza por contenidos, falta capacitación adecuada para la aplicación de un programa realmente significativo, continúan las prácticas tradicionales de transmisión del conocimiento, falta trabajo cooperativo, colaborativo y visión entre las diferentes partes, lo cual genera aislamiento de los actores involucrados; por lo que no se da espacio para el análisis de estrategias en torno a los retos que presenta la sociedad del conocimiento, aunado a un sistema de evaluación poco eficiente.

Según Lamarra y Pérez (2016) en Latinoamérica algunos retos que siguen presentándose son en relación con la falta de flexibilidad, actualización y cambio de los diseños curriculares; se observa incompatibilidad entre los planes de estudio y los objetivos formativos, así como poca atención al aprendizaje práctico; también se alude a la limitada formación y nivel académico de los docentes.

1.1.2. Estudiantes Universitarios

En consonancia con lo antes expuesto existen factores de distinta índole que inciden en la formación académica de los estudiantes universitarios, dentro de estos, destacan la morosidad académica (Rodríguez & Clariana, 2017), la dificultad para socializar y adaptarse al ambiente universitario, la sensación de aislamiento social y académico (De Vries et al., 2011), el entorno social como familia, amigos, iglesia; la situación económica relacionada a transporte, comodidades, esparcimiento, entre otros y la situación psicológica y biológica como alimentación, salud, educación y otros; factores todos ellos, relacionados directamente con la percepción de calidad de vida y expectativas personales (Duran et al., 2017).

Respecto a los factores que ejercen más influencia en el desempeño académico de los estudiantes, Martínez (2001) indica dentro de los más relevantes, aquellos relacionados con el tiempo que dedica el estudiante a las actividades escolares, cómo complementa en su casa el trabajo realizado en la escuela y el uso de actividades enriquecedoras y que aporten a la consolidación de la meta académica. Otro aspecto a considerar es el ámbito social en el que se ha desarrollado el estudiante; cómo se relaciona con los demás y el apoyo que recibe para lograr el fin deseado; así también, la intervención del profesor en el proceso educativo, las políticas educativas y las características estructurales de la institución juegan un papel sobresaliente.

De acuerdo a la información revisada hasta el momento, se observa que el desempeño académico de los estudiantes está fuertemente relacionado con su comportamiento y los factores que inciden en él incluyendo el contexto; por lo cual, es relevante investigar qué estrategias y comportamientos emplean los estudiantes y qué factores resultan relevantes para lograr un cambio comportamental que permita diseñar una propuesta de intervención la cual repercuta positivamente en sus acciones, esto con el interés de fomentar la autonomía y una percepción de autoeficacia en los estudiantes que resulte en beneficio del rendimiento académico, su propensión a alcanzar metas, el trabajo colaborativo, por mencionar algunos. La propuesta de intervención deberá contemplar modelos de innovación educativa que permitan integrar las variables de interés para este proyecto.

En este contexto Zavala et al. (2017) mencionan que las prácticas que se relacionan con un impacto en la autonomía de los estudiantes son aquellas que potencian la relación entre académicos y estudiantes, y de acuerdo con Sánchez y Escamilla (2018) el rediseño de los espacios de aprendizaje, prácticas de aprendizaje activo y colaborativo, también influye en el comportamiento académico de los estudiantes.

1.2. Justificación

Es ampliamente conocido que el rendimiento académico y el aprendizaje, en cualquier sistema educativo, es afectado por factores de diversos tipos y en variadas formas (Martínez–Rizo, 2004). En adición a ello las instituciones de educación superior requieren propiciar el desarrollo de competencias acordes con las metas para una educación de calidad según sus planes de acción, para hacerlo, es necesario contemplar los factores que participan en el proceso educativo (Didriksson, 2019) dando prioridad al estudiante.

En ese sentido es pertinente citar un estudio realizado por De Garay (2012) donde se caracteriza a 9,811 estudiantes universitarios mexicanos de las ciudades de Tijuana, Monterrey, Colima, Pachuca, Distrito Federal, Oaxaca, Veracruz y Mérida, los resultados indican que los factores que propician su aprovechamiento fueron la preparación de los profesores (45%), sus ganas de superarse (39%), las actividades extracurriculares (11%) y mantener relaciones familiares sanas (5%). Entre los obstáculos para su aprovechamiento académico, mencionaron falta de tiempo (31%), poca preparación de algunos profesores (31%), trabajo (16%), actividades extracurriculares (13%) y relaciones familiares (8%); así también, creían poder mejorar su aprovechamiento académico si contaran con el tiempo, lugar y material adecuado para estudiar. Relacionado también al rendimiento académico, se encontró que 85% de la muestra se piensan responsables en cuanto a realizar tareas y trabajos, 90% se interesa en ellas y 92% intenta asistir a clases.

En el caso de los profesores, Hernández (2016) observó la percepción de los estudiantes acerca del profesor relacionado con el logro académico y la motivación, con una muestra conformada por 1,651 participantes de cinco carreras distintas. Se

encontró que son los profesores quienes pueden motivar al estudiante y son catalogados como pieza clave en la educación para el logro de una trayectoria escolar exitosa, con lo cual se hace relevante dar seguimiento a sus aportaciones.

Así también, Gutiérrez et al. (2018) en una investigación sobre Apoyo docente, compromiso académico y satisfacción de 870 estudiantes universitarios dominicanos, encontraron que la satisfacción de los estudiantes hacia los centros educativos, así como con sus profesores, es fuertemente influenciada por el apoyo del docente a la autonomía de los estudiantes.

Otra figura que destaca en las interacciones educativas son los pares, la importancia que se remite a otros estudiantes como figuras de apoyo tanto en el aprendizaje como en las interacciones positivas. De acuerdo a Blackman y Bermúdez (2020) y como lo menciona UNESCO en la agenda 2030, las reformas universitarias direccionan a una autonomía de los estudiantes en relación a su aprendizaje y adquisición de competencias que les permita no solo formarse, también aprender a lo largo de su vida, para lo cual es necesario crear ambientes de aprendizaje participativo y centrado en el estudiante; en este caso, los pares aportan, por medio del trabajo colaborativo al estimular las habilidades cognitivas, sociales y afectivas que conllevan al aprendizaje autónomo, autoestima y desarrollo de la comunicación como competencia básica y ofrecen un espacio seguro para externar dudas y cometer errores, lo cual no sucede en la interacción con el profesor.

La importancia de todos los elementos expuestos recae en la idea propuesta por Holst et al. (2017) quienes mencionan como una característica de las personas más competitivas, las habilidades interpersonales empleadas para obtener provecho de diversas situaciones aunado a los conocimientos, las capacidades y las experiencias que poseen. Además de las estrategias y las habilidades sociales que los estudiantes comportan para lograr la culminación de su carrera universitaria, el contexto educativo en el que se desarrollan los futuros profesionales representa una entidad de modelamiento, pues los cambios que se dan en las instituciones educativas deben lograr una transformación a favor de la calidad educativa, las innovaciones y la creatividad que conecten a los estudiantes con el desarrollo económico y logren convertirse en protagonistas de su propio aprendizaje. La mejora de las instituciones

requiere como base procesos pedagógico-formativos para el cambio de la conducta humana y un crecimiento de sus funciones cognitivas (Pérez et al., 2018).

Considerando lo expuesto, investigación e innovación educativa confluyen para la formación del estudiante. De acuerdo con Carcelén (2015) esto tiene que ver con la aplicación del conocimiento generado para producir cambios reales, cambios que involucran no solo a los profesores como implementadores de una innovación, sino a todos los participantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje y formación comprometidos a llevar a término una innovación por medio de relaciones interactivas en las distintas áreas que componen el proceso y que se incluyen en los modelos teóricos sobre innovación. Aunque no exista un modelo integral que explique el total de variables involucradas; como menciona Tejeda (1998) los modelos de innovación emergen, como en el caso de otros conceptos, de las diferentes perspectivas en las que se pretende incidir, como ejemplos se pueden mencionar el Modelo Organizativo con perspectiva cultural que se basa en la dinámica de las organizaciones; el Modelo de Solución de Problemas con perspectiva cultural y centrado en el usuario de la innovación y el Modelo de Investigación y Desarrollo, con perspectiva tecnológica y basado en la idea de la transformación de investigaciones en aplicaciones prácticas. Las dimensiones para innovar que integran los modelos de innovación son diversas, incluyen currículos, planes y programas de estudio, actividades de formación docente, métodos de evaluación e investigación educativa. En este trabajo el foco está en las dimensiones relativas a cambios en los procesos, metodologías y roles de estudiantes y docentes, así como la evaluación de su impacto en la adquisición de los aprendizajes.

Una propuesta enfocada al fomento de agencia en escenarios educativos de los estudiantes universitarios, articulada con base a modelos teórico-prácticos, estructurada a la medida de las necesidades que se detecten, podría contribuir a fortalecer un proceso de implementación basado en la reflexión y la preparación de los elementos involucrados disminuyendo, por inferencia, la resistencia al cambio.

En México Sánchez y Escamilla (2018) señalan que la innovación en educación es necesaria para provocar cambios en la conducta aprendida de enseñanza-aprendizaje de forma tradicional, que se tiende a perpetuar al adoptar el rol de profesor o estudiante; agregan que mejorar el proceso educativo y el entorno donde se lleva a

cabo, presenta algunos retos como son la falta de investigación sobre el tema y el aspecto ético debido a las implicaciones que conlleva la implementación de una innovación; estas implicaciones son referidas a la resistencia al cambio, afectación a la libertad de cátedra, el apoyo institucional, la evaluación de la innovación, entre otras.

Además de los retos implicados en la implementación de innovaciones Sánchez y Escamilla (2018) mencionan que la educación superior se direcciona de acuerdo con la economía y sociedad globales, donde se requiere el desarrollo de capacidades no solo humanas sino institucionales, a este respecto cada institución hace lo propio a partir de sus contextos y necesidades lo que ha llevado a innovar en tecnologías y pedagogías.

El fomento de la agencia humana en el contexto de la adquisición de aprendizajes es un aspecto poco abordado por lo que los resultados que arroje el estudio diagnóstico podrán dar paso a la generación de métodos, estrategias o acciones que incidan en el comportamiento de estudio de los estudiantes. Por último, este estudio podría servir de orientación para otros similares, incluso en distinto nivel educativo.

1.3. Planteamiento del Problema

El contexto educativo en el ámbito local es reflejo de lo que sucede en los ámbitos nacional e internacional, los cambios ineludibles que refieren a calidad, inclusión y sustentabilidad en educación y que repercuten directamente en la cantidad de egresados universitarios y en la calidad de aprendizaje de los futuros profesionales, que de acuerdo a la OCDE (2019) representan 23% de la población joven de México, deben responder a las necesidades de la sociedad del conocimiento por medio de habilidades y capacidades profesionales y de adaptación.

Destacan las prácticas académicas que pueden incluir formación del profesorado, relación entre profesor y estudiante, prácticas de aprendizaje en el aula, apoyo docente; estrategias de aprendizaje acordes con el potencial de desarrollo y preferencias personales del estudiante en relación a estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales; se ha encontrado deficiencia en el desempeño académico de acuerdo a estudios como el de Garay (2012) quien encontró que 50%

de los estudiantes estudian para sus clases, 45% consideran la preparación del profesor, 39% tiene ganas de superarse, 31% reporta falta de tiempo para estudiar, entre otros. Otros autores mencionan elementos como miedo al fracaso (De Vries *et al.*, 2011; Suárez 2017), morosidad (Rodríguez & Clariana, 2017) y roles del estudiante, así como carencia de estrategias, técnicas y herramientas de estudio (De Garay, 2012).

Bajo esta posición, puede observarse que la situación del estudiante es compleja, por lo cual, se plantea el siguiente cuestionamiento: ¿Qué acciones estrategias o comportamientos académicos, que requieran ser fomentadas por el docente, emplean los estudiantes universitarios durante su permanencia en la universidad y cómo puede lograrse su fomento o desarrollo sistemático?

Capítulo II. Agencia en escenarios educativos e intervención en educación superior

Este capítulo presenta una descripción sobre la Agencia humana y estudios realizados en el campo de la educación; se narra y justifica también el constructo Agencia en escenarios educativos como una alternativa para fomentar la capacidad de autonomía en los estudiantes universitarios desde el entorno de su formación profesional.

2.1. Agencia humana

La conceptualización de la Agencia Humana se ofrece desde diferentes perspectivas. De acuerdo con Bravo (2000) el concepto Agencia Humana ha sido abordado en filosofía con exponentes como Aristóteles, primer referente de la Agencia humana, quien definía a la acción como “el uso activo de la razón dirigida a la consecución del bien del hombre” (p.17) lo cual confiere valor a la cualidad humana en forma de metas y deseos. Para Santo Tomás de Aquino implica que el ser humano es responsable de sus acciones. Con los cambios generados por la Revolución Industrial, la acción humana se relaciona con el contexto histórico; en los años 60 surge la filosofía de la acción con autores como Anscombe quien relaciona el concepto “intencionalidad” a la conducta individual dando lugar a la versión contemporánea del estudio de la acción humana. Lo anterior propició posturas con cuestionamientos sobre los actores, formas de ser agente y relación entre sus componentes. Algunas de las diversas perspectivas en torno a la temática se describen en los siguientes párrafos.

En la perspectiva neuropsicológica Lozano et al. (2020) teorizan que el comportamiento humano es una relación entre cerebro y procesos cognitivos, conductuales y emocionales, así como de las funciones que se derivan del sistema nervioso central; estas consideraciones adjuntas al estudio de otras disciplinas que investigan sobre el cerebro. De acuerdo con Zavala y Castañeda (2014) desde esta perspectiva se desarrolla el concepto de sentido de agencia referido a la capacidad de uno mismo como autor de sus propias acciones, dependiendo de procesos cognitivos y neuronales específicos.

Desde la economía del comportamiento se hace referencia al ser humano como agente económico, que no tiene sus decisiones claras, en el que confluyen una gran cantidad de variables que no consideran la optimización, el riesgo o algún factor que lo lleve a obtener satisfacción de sus decisiones. En esta perspectiva, Soto (2019) menciona que el agente económico actúa basado en experiencias anteriores, consejos y sentimientos que deteriora su eficacia para tomar decisiones óptimas.

Para Giddens (1984) dentro de la perspectiva sociológica, la agencia no se da en momentos aislados o discontinuos sino en el devenir de la vida del individuo considerando su localización contextual y temporal, así como los conocimientos tácitos de los actores en la interacción. Por lo que Giddens interpreta la agencia como un continuo de acción que implica la elección del agente, donde el individuo cuenta con la capacidad transformadora aún dentro de una estructura, por lo cual, puede participar de su cambio. Es posible entonces afirmar que el individuo tiene la capacidad de moldear sus circunstancias y prever el rumbo de su vida.

De acuerdo con la perspectiva didáctica Dewey (1916, 2004 como fue citado en Zavala & Castañeda, 2014) conceptualiza a la agencia en un contexto de acción; también el modelo de Enseñanza centrada en el Aprendizaje aborda este concepto al considerar al estudiante como aprendiz activo, en este modelo se define a la agencia como la capacidad para actuar, mediada socioculturalmente.

En Psicología Albert Bandura (2006) define Agencia humana como la acción de influir intencionalmente en nuestras circunstancias de vida. Además, en su teoría cognitivo social, establece una relación recíproca entre persona (agencia), medio ambiente (estructura), y comportamiento (resultado). Así también, hace referencia a tres modos de agencia: Agencia personal referida al Yo, que le permite al individuo reflexionar acerca de las metas que se propone alcanzar por medio de los recursos cognitivos y metacognitivos con que se cuenta; Agencia proxy, en la que el individuo actúa indirectamente por medio de otros de los que se vale para lograr su fin y, por último, Agencia colectiva, referida al individuo dentro de un colectivo en el que aúna esfuerzos con otros en aras de un bien común.

Estos tres modos de agencia poseen una reciprocidad triádica entre la conducta, los factores personales y los eventos ambientales; el modo de agencia personal

contiene cuatro elementos centrales: *previsión*, acerca de las metas con acciones a llevar a cabo, consecuencias y posibles resultados; *intencionalidad*, se refiere a la opción que tienen los individuos de actuar de cierta manera por decisión propia; *auto reactividad*, como la capacidad de trazar cursos de acción y regular su ejecución y; *auto reflexión*, como la acción de evaluar la propia motivación, valores y significado de sus acciones (Bandura, 2002).

La conceptualización que ofrece Albert Bandura acerca de la agencia humana es más amplia en el sentido de que los elementos que involucran no se ubican únicamente en el trabajo personal, también en su interrelación con otros, con el fin de conseguir sus objetivos, considerando sus habilidades y contexto, por lo que este proyecto se adhiere a su definición de agencia humana.

En lo que respecta a la medición de la agencia humana, parte de la literatura sobre el estudio de la Agencia se orienta hacia la autoeficacia, variable que se considera una característica de la agencia. En el mismo sentido es trascendental el trabajo de Alkire quien en 2005 realizó una búsqueda exhaustiva en cuanto a la manera en la que esta capacidad ha sido medida y concluye acerca de la independencia entre las diversas perspectivas teóricas, dentro de las que se encierran la economía y las teorías del desarrollo. Esta autora también aclara con base en una comparación de cinco instrumentos de medida sobre Agencia, con el propósito de equiparar posibilidades de uso transcultural de las escalas, el hecho de que este concepto ha sido medido sólo de forma parcial (Alkire op. cit.).

En opinión de Hernández–Ponce et al. (2010) la agencia cuenta con dos sub-dimensiones, el control percibido y la autonomía, algunas investigaciones de esa y otras características de la Agencia en el ámbito educativo se describen en esta sección; una de ellas es la de González et al. (2012) en España con 244 estudiantes universitarios quienes trabajaron con los conceptos de autoeficacia y bienestar psicológico medidos con Scales of Psychological Well-Being la cual consta de seis escalas: *auto aceptación*, *relaciones positivas con otras personas*, *autonomía*, *dominio del entorno*, *propósito en la vida* y *crecimiento personal*; se realizó un diseño *ex post facto* prospectivo simple de corte transversal y se encontró que el hecho de que el estudiante se perciba auto eficaz influye positivamente en el actuar del estudiante en

cuanto a su compromiso respecto a tareas, también favorece su percepción de competencia para manejo de técnicas y habilidades, lo cual, contribuye para proceder con motivación a la consecución de sus metas. También se encontró altamente relacionado el hecho de que el estudiante maneje su progreso por metas académicas (cumplir con lo requerido) y metas de aprendizaje (adquirir conocimiento) con los logros que pudiera obtener, pues el saberse capaz de cumplir con lo planeado, aumenta su motivación.

En otra investigación con 185 estudiantes del Grado en Finanzas y Contabilidad de la Universidad de Granada, González et al. (2017) analizaron el efecto de la educación en emprendimiento con la intención emprendedora de los individuos. Los autores analizaron las variables intención emprendedora, autoeficacia, actitud y norma social antes y después de cursar la asignatura “Creación de empresas” y realizaron un análisis de diferencias en la valoración de las variables incorporadas al estudio. Los autores encontraron un efecto moderador significativo en la relación de la autoeficacia con la intención emprendedora; los estudiantes que cursaron la asignatura de emprendimiento, haciendo una comparativa de cómo empezaron y cómo terminaron, muestran una mayor predisposición a iniciar un negocio, una valoración más positiva de convertirse en emprendedores y se sienten más capaces de llevar a cabo esta actividad emprendedora. El estudio concluye que la educación en emprendimiento puede afectar a la intención emprendedora de los estudiantes, de modo directo e indirecto. Por lo que se destaca la importancia de reforzar las habilidades y competencias que incrementen la autoeficacia y la actitud personal percibida de los estudiantes por ultimar algún proyecto; este resultado puede trasladarse a otras áreas de la educación.

Mientras Valle et al. (2015) destacaron, con la participación de 1858 universitarios españoles, que la consecución de metas no solo depende de la planificación de las metas en sí, sino del nivel de expectativas de autoeficacia del estudiante; las expectativas de autoeficacia mostraron un papel central entre las metas y el rendimiento, pues los estudiantes que creen que pueden aprender y creen en sus propias capacidades, tienen mejores resultados incluso en las evaluaciones.

Encontraron también un nivel de estrés y ansiedad menor en aquellos estudiantes que planifican metas y tienen una creencia de autoeficacia.

En un estudio elaborado por González et al. (2017) sobre cómo afecta la orientación de metas en la percepción de estresores académicos y las respuestas psicofisiológicas de estrés, participaron 468 estudiantes universitarios españoles, distribuidos en cuatro grupos: aproximativos y evitativos al rendimiento y aproximativos y evitativos al aprendizaje, se encontró que la influencia de las metas académicas correspondientes a los compromisos académicos, tendrá relevancia sobre cómo valora el estudiante el estímulo estresante que pueda afectarles. El hecho de planificar y tener metas aunado a estrategias metacognitivas tales como planificación, control y aprendizaje autorregulado, contribuye a la predicción del éxito.

En otro estudio en el que se consideraron las expectativas de los estudiantes al ingresar a la universidad, Sibrián (2017) buscó la respuesta al cuestionamiento ¿Qué esperan los estudiantes de la etapa universitaria? Los resultados con una muestra de 972 universitarios revelan expectativas ideales, en vez de normativas, también encontró que los estudiantes mostraron mayor interés en su proceso formativo y mayor motivación por clases prácticas.

Otra de las variables asociadas con la Agencia humana es la auto regulación, sobre ella, Beuchat et al. (2015) analizan un programa implementado para desarrollar la autorregulación en el aprendizaje, este proyecto se realizó por medio de la integración de un contenido en el currículo de una asignatura, y consistió en la elaboración de cartas dirigidas de unos estudiantes a otros, “Cartas de Gervasio”, con el objetivo de compartir sus experiencias de aprendizaje en distintas situaciones. El resultado de este programa fue que los estudiantes participantes mostraron mayor conocimiento de estrategias de autorregulación, mayor uso de éstas y se reflejó en un pensamiento más elaborado, profundo y significativo.

En un estudio elaborado en Chile por Díaz et al. (2017) con 118 estudiantes de primer año de universidad, se implementó un programa de entrenamiento en aprendizaje autorregulado por medio de una plataforma virtual (Moodle) y dos modalidades, con y sin apoyo docente. Se realizaron una serie de procedimientos acorde al contexto de educación formal, el cual se tradujo en una actividad distribuida

en media hora de atención semanal por 10 semanas. Estas sesiones se centraron en estrategias de planificación del estudio, estrategias cognitivas o estrategias metacognitivas de aprendizaje, teniendo como resultado que el entrenamiento favorece la autorregulación del aprendizaje, sin tener mayor diferencia si se realiza con apoyo del docente o no; pero al ser aplicado con apoyo docente aumenta la percepción de autoeficacia autorregulatoria, con este estudio se puede apreciar que, aunque los estudiantes tienen la capacidad de auto gestionarse, resulta más eficiente cuando tienen apropiado acompañamiento docente.

En un análisis realizado por Sáez et al. (2016) con 230 estudiantes de diferentes grados y cursos de la facultad de Ciencias Biomédicas y de Ciencias de la Salud acerca del proceso de aprendizaje y su autoevaluación, consideraron que por medio de la autorreflexión se desarrollan competencias generales como la responsabilidad y el espíritu crítico, y competencias emocionales como la tolerancia a la frustración, la capacidad para retrasar gratificaciones, el manejo del mal humor o la autoafirmación positiva, facilitando con ello la habilidad de autorregulación. En el estudio se introdujeron de ocho a diez preguntas en los exámenes de cierre de bloque cuyo fin fue la autorreflexión y autoevaluación; estas preguntas se dividieron en dos bloques, en el primero se tratan elementos como la implicación, el compromiso y la constancia del estudiante con la asignatura. En el segundo, competencias específicas; se le cuestiona al estudiante si ha logrado los objetivos específicos y concretos de la materia; por último, el estudiante evalúa la prueba con una calificación numérica, en la prueba última de conocimiento se cuestiona sobre la utilidad de los ejercicios de autorreflexión. Se analizaron de forma cualitativa y cuantitativa las repuestas a las preguntas de autorreflexión incluidas en las pruebas objetivas realizadas a lo largo del trimestre, lo que dio como resultado que existe un amplio consenso sobre la utilidad de la autorreflexión y autoevaluación como un ejercicio que les obliga a recapacitar sobre aquello que han hecho y sobre lo que podrían hacer para mejorar su rendimiento.

Hasta este momento se han presentado investigaciones asociadas con los elementos del modo de agencia personal, según la conceptualización de Bandura (2000) tales como la previsión, intencionalidad, auto reactividad y auto reflexión. Existen en México algunas aportaciones en este mismo sentido dentro de los cuales

destacan Castañeda et al. (2014) y Pick et al. (2007) sobre agencia personal, pero al considerar la propuesta de Bandura (2002) acerca de la interacción triádica entre persona (agencia), medio ambiente (estructura) y comportamiento (resultado), relación en la que se constituye a las personas como creadoras del ambiente y tanto la persona como las estructuras influyen en el comportamiento (Bandura, 1999) existe una propuesta integral en torno a los tres modos de agencia conocida como agencia en escenarios educativos (Maytorena, 2021) la cual se describe en la siguiente sección.

2.2 Agencia en Escenarios Educativos

El constructo Agencia en escenarios educativos comprende la constitución e interrelación de los tres modos de agencia enunciados por Bandura (2002). Maytorena (2021) define Agencia en escenarios educativos como un “conjunto de capacidades 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” (p. 57). Esta autora integra los tres modos de agencia con una perspectiva interdisciplinar.

2.2.1 Modo de Agencia personal

El modo de agencia personal lo conceptualiza 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” (Maytorena, 2021, p. 42) encierra los mismos cuatro elementos citados por Bandura (2002): a) *Intencionalidad*, “Intenciones que los estudiantes forman con relación a sus planes académicos y las estrategias para llevarlos a cabo” (Maytorena, 2021, p. 42); b) *Previsión*, “establecimiento de metas escolares o académicas anticipando los posibles resultados” (Maytorena, 2021, p. 42); c) *Auto reactividad*, “la capacidad del estudiante para construir formas de actuación y de motivar y regular su ejecución orientadas al aprendizaje” (Maytorena, 2021, p. 42) y; d) *Auto reflexión*, “la capacidad metacognoscitiva del estudiante para reflexionar acerca de la correspondencia entre sus pensamientos y sus acciones académicas” (Maytorena, 2021, p. 42). Este modo de agencia es el más estudiado según reporta la literatura, pero no exento de investigaciones que abordan el concepto en forma

periférica; ejemplos de estudios más apegados a la conceptualización de Bandura acerca de la agencia personal son el de Castañeda et al. (2014) y Pick et al. (2007).

Por una parte, Castañeda et al. (op. cit.) con una muestra de 339 estudiantes universitarios de diferentes lugares de México, y a partir de un conjunto de modelos teóricos, identificaron los niveles de agencia en diferentes contenidos y contextos; las medidas de agencia llamada por los autores agencia académica, incluye creencias epistemológicas, estrategias de aprendizaje y estrategias de autorregulación. Los resultados indican que la creencia fuente del conocimiento predice en forma negativa la autorregulación persona, autorregulación tarea y estrategias superficiales y profundas. Los resultados conseguidos por estos autores les permitieron recomendar la promoción de la agencia con actividades que incluyan la interacción entre variables del estudiante, el contexto instruccional y el contenido de la asignatura dentro de la cual se promueva.

Por otra parte, Pick et al. (2007) se dieron a la tarea de construir una escala para medir tanto agencia como empoderamiento haciendo hincapié en la dificultad para medir la agencia; la escala diseñada consideró medidas de autoeficacia, autonomía, autodeterminación, control y autorregulación, las cuales, en opinión de los autores, contienen puntos similares tanto teóricos como en sus medidas. Un análisis factorial exploratorio con una muestra de 1125 estudiantes de bachillerato facilitó a los autores asumir la confiabilidad y validez de la escala que fue utilizada años después por Gómez et al. (2015) con fines de diagnóstico para estudiantes universitarios.

2.2.2 Modo de Agencia mediada

El modo de Agencia Mediada lo define la autora como “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” (Maytorena, 2021, p. 61).

En este modo de agencia la autora propone las dimensiones o factores Apoyo económico, “la importancia del apoyo económico y la especialización como acceso a una mejor formación profesional” (Maytorena, 2021, p. 61) y Apoyo docente, “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” (Maytorena, 2021, p. 61).

Las estrategias instruccionales facilitan diferenciar entre material de aprendizaje, la organización de una materia particular y los procedimientos y habilidades que propician los aprendizajes; se clasifican en inducidas e impuestas (González et al., 2006).

Con el fin de ofrecer apoyo empírico respecto a las variables que se presentan en este modo de Agencia, se describen estudios que, si bien no reflejan en su totalidad las dimensiones del concepto, sí provocan un acercamiento a la utilidad del modelo en el ámbito educativo. Ferreira (2020, como fue citado en Serna 2020) realizó una investigación con 21 grupos focales en una universidad de Bolivia para conocer la percepción de los estudiantes respecto a las estrategias instruccionales y de evaluación de los docentes y su eficacia; encontró que las prácticas experienciales tienen un efecto positivo entre los estudiantes: visitas de campo, problemas a resolver, ejemplos significativos, debates, entre otras. En cuanto a estrategias de evaluación, los estudiantes perciben como positivo las charlas de análisis y reflexión. En este estudio se pone relevancia a la actualización y formación del profesor en estrategias que tengan como prioridad una comunicación efectiva que permita ajustar y afinar herramientas de formación novedosas, facilitar la resolución de problemas y que inviten al análisis.

En el mismo sentido Onieva (2018) desarrolló una propuesta de trabajo grupal e interactivo, por medio de la metodología Scrum (ofrece la oportunidad de trabajar en equipo por medio de una plataforma) para ayudar a los estudiantes, sin importar sus edades, a desarrollar proyectos y a obtener buenos resultados a corto plazo por medio del trabajo colaborativo. Esta metodología se ha utilizado para crear formas de aprendizaje en entornos virtuales pedagógicos (aulas virtuales) donde los resultados finales fueron muy satisfactorios; permite la organización y distribución de las tareas, así como la entrega del proyecto final en el plazo adecuado; el resultado del uso de este entorno virtual mostró una autogestión eficaz; el proceso resultó motivador y propicio para la reflexión y la crítica. Los estudiantes y maestros mantuvieron una

comunicación eficiente, de manera que pudieron realizar aquellas mejoras y cambios en el producto final antes de su entrega.

Martín-Palacio et al. (2020) hicieron un estudio con 1,444 estudiantes y 68 profesores universitarios para medir la percepción de la actividad docente por profesores y estudiantes; entre las acciones medidas la que se percibe con menor puntaje es el diseño de aprendizaje y las de mayor puntaje fueron las referidas a Intencionalidad, procesos de instrucción e interacciones personales; también mencionan que resulta negativo el proceso de instrucción en el cual el estudiante es un ente pasivo derivando en una incidencia negativa en el rendimiento escolar.

Por su parte Romay y Rigo (2020) investigaron sobre el uso de estrategias instruccionales entre profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de México, consideraron las estrategias: expositivo-participativa, estudio de caso, aprendizaje cooperativo y seminario; con observación en el aula, cuestionarios y entrevistas, obtuvieron como resultado que el aprendizaje cooperativo es el más efectivo, también hubo preferencia por combinar métodos a la par de una interacción respetuosa y de confianza.

Un buen ejemplo para este apartado es el sistema de tutorías, aunque sea algo institucionalizado, también puede darse por iniciativa propia de los estudiantes y profesores. En un estudio sobre el tema en la Universidad Nacional Autónoma de México, se presentan algunas reflexiones al respecto colocando al estudiante en el centro de la acción educativa (Narro & Arredondo, 2013). Los autores refieren que las tutorías entre compañeros de diferente nivel, así como con profesores, ayudan a los estudiantes a continuar su trayectoria educativa, creando mejores relaciones y ambientes; mejorando con esto la calidad de la educación en sí.

En otro estudio con 219 estudiantes universitarios peruanos, sobre agotamiento emocional académico y regulación emocional, Domínguez (2016) hipotetiza que estas variables inciden en la conducta del estudiante, lo que puede conducir a la insatisfacción con los estudios y abandono. Según este autor los estudiantes pueden hacer uso de dos tipos de estrategias para afrontar el agotamiento, un tipo relacionadas con patologías como ansiedad y depresión como son la rumiación, catastrofización, autoculpa o culpar a otros, y otro, relacionadas con conductas

funcionales como autoeficacia y autoestima como son la aceptación, focalización positiva y refocalización en los planes. En el estudio de Domínguez se encontró que los factores autocolpa, rumia y catastrofizar pueden conducir al agotamiento emocional, el cual se produce por un desbalance entre las exigencias académicas y los recursos del estudiante, lo que facilita la probabilidad de fracaso y retroalimentación negativa al evento. También se encontró que la rumia puede conducir a la evitación cuando el estudiante asume que, si actúa igual ante una situación similar, obtendrá el mismo resultado, lo cual conduce a un malestar crónico. Se denota la necesidad de que el estudiante desarrolle su capacidad de búsqueda de apoyo para desarrollar habilidades de regulación emocional con el fin de que responda de manera más funcional a eventuales fracasos académicos.

En torno a lo concerniente al apoyo económico, como parte del modo de agencia mediada, es posible citar a Durán et al. (2017) quienes hicieron un estudio para evaluar la influencia de la calidad de vida en el rendimiento académico, el estudio se desarrolló en una universidad colombiana con 40 jóvenes del séptimo semestre de Ingeniería de Sistemas utilizando un cuestionario y un baremo; se encontró que los factores de mayor relevancia en la calidad de vida del estudiante son: tener una vivienda cómoda, alimentarse diariamente y en forma balanceada, gozar de buena salud, tener posibilidad de recreación, contar con instalaciones cómodas y agradables con un ambiente integrador al proyecto educativo. Aunque el aprendizaje puede ocurrir en cualquier lugar, los logros de aprendizaje positivos deseados en educación se dan en entornos de calidad; que sean saludables, seguros, protectores y sensibles a los dos sexos y provean recursos y facilidades adecuadas, es decir que el rendimiento está condicionado por la calidad de vida (Durán, et al., op. cit.).

Por su parte Mendoza y Zurita (2020) en un estudio sobre cultura financiera con 316 estudiantes universitarios, encontraron que los estudiantes de menos de 20 años están más educados en cuanto al manejo de conceptos y prácticas de finanzas como son rentabilidad, inflación, inversión y otros; así como en lo referente al efecto de la inflación o tasas de interés, ahorros y presupuesto. El 60% de los estudiantes, aunque conocen los conceptos, desconocen el efecto de la inflación e intereses y ahorran solo para gastos personales y no manejan presupuesto financiero. No se encontró relación

con el nivel educativo de los padres, lo que podría indicar que hábitos como el ahorro, uso de dinero en efectivo y trabajo extra son los utilizados para hacerse de más ingresos.

Esto se relaciona con un estudio realizado por Daza et al. (2019) sobre Tutoría y Educación Financiera como estrategia para la permanencia de estudiantes en la Universidad Tecnológica de Cancún. Este estudio se llevó a cabo con 84 estudiantes universitarios de la carrera de Gastronomía a quienes se les aplicó el cuestionario “Cultura Financiera de los Jóvenes en México” para identificar hábitos financieros, conocimiento sobre educación financiera y presupuesto personal, también mide el deseo de conocimiento y la predisposición del uso de presupuesto personal; se encontró que la tutoría es un medio eficiente para la difusión de métodos de ahorro y administración como complemento de la formación en finanzas, por lo que la implementación de un taller de finanzas impacta favorablemente en las finanzas personales así como en el entorno económico, aminora la necesidad que vulnera al estudiante en la compra de insumos de práctica y deriva en mayor permanencia de los estudiantes en la institución, ya que, en opinión de los autores, la cultura financiera favorece la toma de decisiones del estudiante en cuanto a sus recursos así como la planeación y control de gastos.

2.2.3 Modo de Agencia colectiva

El modo de Agencia Colectiva lo asume 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 de sus compañeros” (Maytorena, 2021, p. 77) circunscribe los factores Interacciones sociales definido como “la importancia que los estudiantes dan al tipo de interacciones que se generan en el grupo escolar y el grado de pertenencia que percibe de él” (Maytorena, 2021, p. 77) y Aprendizaje colaborativo o “el grado de importancia que el estudiante brinda al trabajo colaborativo con fines de obtener un mejor aprendizaje de los contenidos vistos en clase” (Maytorena, 2021, p.77).

De acuerdo con Roselli (2016) el aprendizaje colaborativo es un constructo actual en el tema de educación en sus diferentes modalidades. Para este autor el aprendizaje

colaborativo permite la integración de diversas técnicas grupales con el fin de favorecer la secuencia didáctica; por lo tanto, aprendizaje colaborativo hace alusión a estrategias más que a técnicas en sí. Se compone de seis ejes que refieren al diálogo, negociación y consenso, organización, estudio de bibliografía, elaboración conceptual y escritura colectiva; aunque dado que el docente crea su estrategia de enseñanza, puede incluir algunos otros elementos.

El aprendizaje colaborativo no tiene una definición determinada y única (Lillo, 2013) por lo que se describe según su aporte educativo como un proceso que permite compartir significados, se genera información de forma grupal, aunque como resultado se obtiene un aprendizaje individual, por medio de la promoción del diálogo, la distribución de responsabilidades, la planificación conjunta y la reflexión mutua, señala el autor. El factor aprendizaje colaborativo dentro del modo de agencia colectiva, fue nombrado así por la sinergia para el logro de metas al que alude el modo de agencia colectiva (Maytorena, 2021).

En lo relativo al trabajo colaborativo e interacción social el estudio de Giner-Gomis et al. (2017) es un ejemplo, ellos implementaron un contenido didáctico para trabajar “Comunidades de Aprendizaje” en dos asignaturas del Grado de Maestra/o; por medio de una metodología cualitativa; se analizaron los relatos reflexivos de nueve docentes participantes. Realizaron actividades como tertulia pedagógica y otra referida a construir o tener un sueño, por medio de estas prácticas se buscó potenciar el diálogo y la cooperación entre los participantes con el fin de que prácticas similares pudieran ser aplicadas en el aula, potenciando así el aprendizaje. El resultado de trabajar con actividades que impulsen el diálogo y el compartir tanto experiencias como aspiraciones, fue muy positivo en cuanto a comunicación, cooperación y trabajo colaborativo, así como para encontrar afinidades. Giner-Gomis y colaboradores concluyeron que estas prácticas son benéficas para la comunidad estudiantil, aunque poco utilizadas, incluso agregando actores familiares o voluntarios; sin embargo, con ciertas reservas relacionadas al grado de adaptación de los estudiantes, sobre todo al inicio de la universidad.

Continuando con este tema Cascales et al. (2016) en un proyecto de innovación a través de trabajo colaborativo, participaron 15 estudiantes de la universidad de

Murcia en la elaboración de un catálogo de centros de prácticas, se evaluó tanto el desarrollo del trabajo como la formación de las estudiantes durante el mismo; se observó que aunque las participantes utilizan la tecnología comúnmente, no tenían el mismo conocimiento, este dato se da por sentado regularmente; el proyecto en sí es una plataforma interactiva que les permite desarrollar el trabajo en colaboración con sus compañeros, esta dinámica resultó positiva ya que el proceso enseñanza-aprendizaje se vio beneficiado y por ende, los estudiantes, ya que se observó un enriquecimiento en la socialización y trabajo en equipo al participar interactivamente unos con otros.

En relación con las interacciones sociales, según Ramírez (2002) aluden al encuentro que se da en lo social, que está caracterizado por el contexto en el que se desarrolla ya que aporta un conjunto de códigos, normas y modales mediante los cuales se lleva a cabo la comunicación, en este proceso interviene tanto la palabra como la percepción que se va formando cada uno de los participantes acerca del otro. Las interacciones se pueden dar desde diferentes perspectivas como puede ser relaciones de influencia y percepción social, y relación de poder. Arias (2009) también menciona que las interacciones sociales se ven impregnadas de juicios de valor, mismos que se reflejan en las acciones, actitudes y comportamientos.

Al respecto Orejudo et al. (2012) realizaron un estudio con 269 universitarios de primer año para reducir el miedo y aumentar la autoeficacia al hablar en público a través de la aplicación del instrumento "Cuestionario de Confianza para Hablar en Público"; el objetivo fue detectar qué condiciones docentes pueden afectar al temor experimentado al hablar en público y qué predice el temor a participar en el aula en grandes grupos. El estudio se basó en metodologías activas que provocan que el estudiante se exponga a múltiples situaciones de interacción social y de evaluación, tales como interactuar con iguales, expresar una opinión, hacer preguntas ante grupos o hacer exposiciones orales, proveyó a los estudiantes de recursos para poder hacer uso de lo que el contexto ofrece para el desarrollo de esta competencia. El programa de intervención tuvo una duración de 9 horas presenciales y 6 horas distribuidas en sesiones de trabajo en semanas distintas; en las sesiones se trataron temas relacionados a las características del temor a hablar en público y estrategias de

exposición progresiva, didáctica de la lengua y estrategias y competencias para el discurso, y por último, estrategias de exposición lo que resultó en un mejor manejo de ansiedad y estrés al familiarizarse con situaciones de exposición, que después del programa fueron valoradas de forma más positiva, todo en un tiempo muchísimo menor del que normalmente se emplea.

Así también con el objetivo de estudiar la efectividad de un programa para mejorar las competencias de interacción social de los estudiantes, se diseñó una investigación de corte cuasiexperimental con un diseño pretest-postest con grupo de control en el que se tomaron medidas de conducta asertiva. Los resultados fueron positivos en cuanto a los resultados del programa, mayormente en estudiantes con buenas calificaciones, en el estudio participaron 499 estudiantes de la Universidad de Sevilla y se utilizó la adaptación al español del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey y la prueba oficial de la asignatura de conocimientos declarativos y aplicados. Se concluyó que al clarificar algunas creencias preconcebidas sobre formas de comunicación e incorporar nuevos estilos más adaptados al ambiente, se reduce la presión social al percibir el practicante una conducta normalizada; con este resultado, es probable que, mediante práctica e interiorización de dichas prácticas, el estudiante pueda replicarlo en otros escenarios (Bueno et al., 2013).

Para poner a prueba el modelo propuesto Maytorena diseñó y probó el Inventario de Agencia en Situaciones Escolares (IASE) con 254 estudiantes universitarios donde además de estimar las propiedades psicométricas del IASE, con apoyo de la estrategia de modelamiento por ecuaciones estructurales (MEE), encontró un efecto de mediación en el cual la agencia mediada funciona como variable mediadora entre el modo de agencia colectiva y el modo de agencia personal; con los factores que se propusieron y sus respectivos indicadores (Maytorena *et al.*, 2019).

Es entorno a la Agencia en escenarios educativos que, como se describió, considera elementos sociales, didácticos y psicológicos y con un instrumento de medición diseñado para medirla, como se probó la relación triádica de este constructo con estudiantes universitarios, basado en comportamientos de estudio. La propuesta de innovación a desarrollar en esta tesis se deriva del trabajo previo mencionado, pues se desarrolla a partir de los dos elementos mencionados: 1) la agencia en escenarios

educativos, como modelo teórico; y 2) el Inventario de Agencia en Situaciones Escolares, del cual se toman sus indicadores como parámetros para medir la agencia en los estudiantes universitarios.

En el siguiente capítulo se presentan algunos modelos de innovación educativa a partir de los cuales se han generado propuestas que sirven de antecedentes para la propuesta de innovación a desarrollar en este trabajo.

Capítulo III. Modelos de Innovación Educativa

En este capítulo se presenta información sobre los modelos de innovación a fin de justificar teóricamente el modelo que sirva de base para el desarrollo de la propuesta de innovación de este proyecto; además, se muestran ejemplos de intervenciones desarrolladas y puestas a prueba en el contexto educativo correspondientes a los modelos presentados.

Con base en diferentes disciplinas que colaboran entre sí, Salgado (2016) concibe que una innovación en el ámbito educativo abarca más que un solo método para su desarrollo, se requiere la ampliación del enfoque para visualizar todos los componentes de la problemática que se atiende, así como qué rol desempeñan los individuos que participan, los que reciben la innovación y el impacto social, económico, ambiental y demás de su implementación. Por lo tanto, y debido al amplio alcance que puede tener una innovación educativa, se han empleado distintas concepciones que describe el mismo autor.

Salgado (2016) cita a Moreno (1994) quien define una innovación educativa como acciones pedagógicas con sentido que permitan trascender la rutina; asimismo, Imbernon (1996) señala la indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones implementadas de manera colectiva para la solución de situaciones problemáticas y que repercutirán en un cambio de contexto institucional. En adición a ello, Fullan (1996) menciona que una innovación es un proceso de aprendizaje personal y de la propia organización o institución. Del mismo modo, Carbonell (2001) define innovación educativa como un conjunto de procesos y estrategias bien organizados que tratan de provocar cambios en actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas por medio de la relación teórico-práctica inherentes al cambio educativo; a lo cual Tejada (1998) añade que el elemento característico de la innovación en educación es la intencionalidad, y Maryland (1981 como se citó en Ríos & Reynoso, 2008) completa que cualquier innovación educativa implica una mejora en un objetivo previamente determinado aunado a un cambio cualitativo.

Este proyecto se adhiere a la definición de innovación educativa proporcionada por Carbonell (2001) puesto que es coherente con lo que se pretende lograr; la agencia en escenarios educativos se logra mediante cambios comportamentales que devienen

de actitudes, ideas, modelos, entre otros, que se fomentan con las prácticas y estrategias didácticas con bases teóricas definidas.

En cuanto a las dimensiones de una innovación Tejada (1998) refiere que la clasificación de la innovación será de acuerdo con su tipo; una innovación educativa puede ser *sustantiva* en la cual el proceso de cambio tiene repercusión en la práctica educativa referida a los materiales, metas, estrategias, contenidos y otros; también puede ser *global* atendiendo a la dimensión tecnológica, política, personal, institucional; aunque ha de considerarse que los modelos son multidimensionales.

En cuanto a las fases para determinar el alcance del proyecto innovador, se pueden mencionar las siguientes que son coincidentes en varios autores, a) *innovación marginal*, referida al uso de material nuevo, disposición de espacios escolares y demás, que no conllevan a modificaciones en el rol del profesor, b) *innovación adicional*, referida a la transformación de los métodos como puede ser innovación en los contenidos del currículo, estrategias pedagógicas y procesos y, c) *innovaciones fundamentales*, transformación del rol docente para ser un facilitador y se relaciona con cambio en los roles y relaciones, los valores y los fines. A su vez, las innovaciones se caracterizan por impacto, si sus límites son amplios o estrechos; su tamaño, referida al cambio desde la perspectiva de quienes lo ejecutan; y su escala, es decir los niveles del sistema educativo que afecta. Por último, también se puede incluir el grado de dificultad y duración del proyecto (op. cit.).

Ramírez et al. (2007) explican que para clarificar las acciones que se llevarán a cabo en cada fase del proyecto es recomendable realizar ciertos cuestionamientos que han de considerarse para una óptima organización y planificación del proyecto que se pretende, cabe aclarar que aunque todas las innovaciones tienen fases determinadas, los cuestionamientos serán a criterio del equipo que implementa, siempre y cuando se cumpla con proporcionar la información que se ocupa para llevar a buen término una innovación. Para ejemplificar sobre estos cuestionamientos, el autor propone que en la fase de iniciación, implementación e institucionalización se tomen en cuenta los elementos que las componen para generar las preguntas pertinentes y dar respuesta a la necesidad que presentan. Fase de *iniciación*: a) la relevancia, referida a la necesidad o problema que se trata de resolver y a su utilidad; b) los recursos, referidos

a la identificación y disponibilidad de recursos necesarios y; c) la preparación, alusiva a los conocimientos que se requieren, así como a las personas que los poseen. En la fase de *implementación* propone: a) necesidad, en cuanto a cómo se percibe la necesidad de cambio; b) claridad, en cuanto a metas y estrategias y, c) complejidad, relacionado a las destrezas, creencias y cambios que se requieren; también menciona la fase de *institucionalización*, referido al seguimiento y monitoreo del proyecto.

Basados en la información descrita, se considera el desarrollo de una innovación multidimensional, considerando el contexto, el ámbito grupal y lo personal, lo procesual y tecnológico y evaluativo. El alcance que se pretende con este proyecto de innovación es incidir en los roles de estudiantes y docentes mediante las estrategias didácticas, considerando la implementación de los cambios en fases que incluyan como inicio un diagnóstico, la implementación de la innovación en sí descrita en un objetivo y la evaluación del impacto de su implementación y del proceso.

Las rápidas transformaciones que van aconteciendo en el campo educativo atañen a cambios didácticos, metodológicos, curriculares y tecnológicos. Alcalá *et al.* (2020) comentan que estos cambios no solo pretenden una nueva perspectiva en cuanto a los roles de docentes y estudiantes, también se promueve el desarrollo de los estudiantes como agentes con habilidades y valores que los forme en cuanto a competencias profesionales, relacionales y emocionales. Es por ello que, en el contexto educativo se vienen desarrollando e implementando nuevas formas de interacción y metodologías cooperativas, de aprendizaje servicio, modelos dinámicos como el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos y centrado en el estudiante, con la intención de fomentar la creatividad, el pensamiento crítico, y el desarrollo práctico en los futuros profesionales.

Durante varios años se han generado modelos de innovación, De la Torre (1997) menciona algunos como el Modelo Funcional que se centra en la primera fase del proceso de innovación, este modelo se caracteriza por dar relevancia a la interrelación de diferentes sistemas, bajo este marco la innovación puede darse en diferentes niveles donde se produzca una interacción que provoque un cambio; otros orientados al carácter dinámico y dialéctico de su desarrollo como el Modelo Heurístico, donde se destaca el desarrollo de tres bandas: confrontación, reflexión y

acción, las dimensiones se procesan de forma secuenciada; y otros que otorgan relevancia a la interacción de los elementos como en el Modelo Orgánico el cual presenta un esquema ascendente de crecimiento, para su comprensión se emplea la metáfora de un árbol y se prioriza la internalización de un cambio, mismo que se ve como un cambio deseable. Como puede verse los diferentes modelos, a pesar de poner énfasis en elementos distintos, coinciden en la multidimensionalidad de la innovación y la importancia de las fases que la componen.

Otros modelos para innovar en educación se mencionan en Tejada (1998) como el de Investigación y Desarrollo donde se considera la innovación como una secuencia de fases que sucede entre teoría, descubrimiento científico y práctica docente; otro modelo es el de Solución de Problemas, donde la relevancia está puesta en el usuario para búsqueda de soluciones; un tercer modelo es el modelo de Interacción Social, el cual se fundamenta de las relaciones que se dan en un grupo y cómo se percibe el cambio.

Los modelos de innovación, por lo tanto, se estructuran de acuerdo a la problemática que se requiere solucionar, ejemplo de ello Silva y Maturana (2017) quienes, con el fin de facilitar el uso de metodologías activas centradas en el estudiante en educación superior, diseñaron un modelo que integra elementos como aprendizaje virtual, aprendizaje colaborativo, metodologías activas; otro elemento integrado son las comunidades de aprendizaje y la mediación del docente, basándose en elementos del modelo actual de aprendizaje. Con la futura implementación de este modelo se busca lograr el aprendizaje del estudiante por medio de metodologías activas, actividades centradas en el estudiante y una evaluación constante.

Así mismo, Salas (2018) expone los elementos integradores del modelo TPACK, que son el conocimiento de cualquier tipo de tecnología (TK) el conocimiento vinculado con los métodos y procesos de enseñanza (PK) y el conocimiento de la materia disciplinar (CK). Este modelo fue implementado en cursos de matemáticas y ciencias para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y se obtuvo como resultado el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes, además se pudo afirmar que el modelo apoya al docente en la selección de herramientas digitales idóneas.

Otra integración de un modelo innovador fue realizada por Grisales (2020) quien tomó de base algunos conceptos como actitud emprendedora, cultura organizacional y relaciones de confianza duraderas. En este modelo se promueve que el estudiante pueda formalizar una empresa al final de la carrera; aunque aún se encuentra en la primera etapa. Con el fin de probar este modelo de innovación, los estudiantes participaron en un evento como expositores de sus proyectos, resultando en una experiencia positiva y de gran impacto para su formación profesional.

Las nuevas metodologías didácticas son una vertiente que juega un rol importante en la innovación puesto que son parte del proceso educativo, autores como Delgado (2019) aportan información sobre este tema, el autor refiere un cambio de paradigma con respecto a la relación que se da entre el profesor y el estudiante con una mayor interacción entre ellos, caracterizado por métodos docentes innovadores. Mientras Grasselli (2019) refiere que el profesor, bajo este enfoque, debe centrarse tanto en enseñar como en motivar al estudiante por medio de técnicas que le permitan aprender de forma independiente, trabajar en equipo y aprender junto con sus compañeros. Otro hallazgo fue que el profesor funge como facilitador y en algunas ocasiones como mentor del estudiante, acompañante o guía. Por su parte Hovhannisyán (2018) posiciona al profesor, en este mismo enfoque de nuevas tecnologías didácticas, en un rol de facilitador y guía para el estudiante, a quien otorga un rol activo, autónomo y responsable de la construcción de su experiencia educativa.

En el mismo sentido Ruíz y García (2020) en un estudio utilizando aprendizaje-servicio, con actividades de interacción entre estudiantes de distintas universidades para apoyarse en el aprendizaje del idioma español, y como medio y metodología de reflexión la biográfico-narrativa, para documentar el proceso. Los resultados más relevantes fueron en el sentido de la utilización de la red como espacio global y compromiso cívico. Además, los autores discuten acerca de las bondades de la tecnología y las metodologías mencionadas dado que con este estudio se pudo otorgar a los estudiantes una vivencia internacional.

De la Torre (2020) mediante un proyecto con universitarios encontró que los estudiantes se muestran más creativos cuando trabajan con tecnología; manejan mejor el avance del proyecto y obtienen logros mayores de los solicitados cuando

trabajan de forma colaborativa; otro hallazgo es que el estudiante muestra más seguridad cuando un compañero de semestres avanzados le apoya en el proyecto. Para su desarrollo se empleó realidad virtual y como metodología didáctica, el aprendizaje basado en proyectos. La actividad principal en el estudio fue la elaboración de altares de muertos en colaboración con otros estudiantes y con la guía del profesor. De la Torre considera que la metodología utilizada otorga libertad al estudiante para consultar con el docente para asesorías, solicitar material y revisar avances.

El uso de tecnología también ha contribuido al abanico de posibilidades en cuanto a formas de innovar, según Cueva (2020) la tecnología es una herramienta indispensable en la educación, aunque no ha sido explotada adecuadamente, esto en parte debido a que el uso de la tecnología ha exigido a los docentes a adaptarse al trabajo digital, lo que no es común en la enseñanza tradicional; así también, en una visión a futuro argumenta que la tecnología permitirá desarrollar la personalidad de los estudiantes destacando sus fortalezas, con una nueva adaptación de los tiempos que dedican a estudiar dependiendo de sus capacidades y necesidades, considerando nuevos métodos de enseñanza que contribuyan de manera eficaz al crecimiento del estudiante.

En cuanto a la limitante que pudieran suponer los ambientes virtuales en relación con la colaboración y cooperación entre estudiantes y profesores, que se dan con más facilidad en el aula, Rodríguez y Juanes (2019) argumentan que este punto se compensa con la correcta utilización de plataformas que cuenten con recursos como chats, foros, aplicaciones, wiki, correo electrónico, hipervínculos a páginas web, enlaces a videoconferencias, entre otros. En cuanto al elemento de interacción, que para el ambiente virtual se refiere como interactividad, los autores describen el énfasis tanto en la tecnología como en la pedagogía, el aspecto instruccional es relevante puesto que guía el proceso que se da en el ambiente virtual.

Es importante destacar que las formas de impartir educación con uso de tecnología digital son diferentes, los modelos que se emplean varían dependiendo del tipo de enseñanza que se pretenda. Existe una diferencia significativa entre educación a distancia y educación mixta o híbrida, u otros conceptos que se utilizan para estas prácticas de enseñanza como aprendizaje en línea, aprendizaje flexible, combinado y

otros, los cuales, carecen de una definición clara y están abiertos a interpretación (Garavit, 2021).

En la educación a distancia el profesor se convierte en tutor del curso a distancia y el estudiante como aprendiz, con prácticas investigativas y de autodesarrollo. Mientras que, en el aprendizaje mixto o híbrido, es una mezcla de aprendizaje tradicional en el aula y el uso de plataformas y herramientas digitales, en este caso, el estudiante estudia no solo en el aula o el campus, sino también fuera de éste, con la opción de administrar sus actividades y dar seguimiento a sus acciones y efectuarlas a su propio ritmo (Garavit op. cit.).

Concordando con lo anterior Silva y Romero (2013) hacen hincapié en la utilidad de la tecnología con base en las horas de uso que los jóvenes hacen de esta herramienta; mencionan que los espacios virtuales de aprendizaje y el uso de la web pueden verse como extensión del aula donde se contenga material del curso, espacios para discusión, fomentar trabajo en equipo y entrega de tareas, facilitando la comunicación pedagógica entre los participantes del proceso educativo, el cual puede ser presencial, a distancia o mixto. Los autores también mencionan la importancia de la interacción social de los participantes en el espacio virtual de aprendizaje, consideran a la interacción social una pieza clave para que los estudiantes se sientan identificados y comprometidos con el curso, debido a que aún las interacciones sociales informales son necesarias para crear lazos entre los participantes y construir una comunidad.

Respecto a modelos innovadores de enseñanza no tradicional, Area et al. (2020) resaltan los beneficios de la enseñanza digital, en un estudio donde se emplearon recursos digitales como video tutorías, interfaces y objetos multimedia; también se contó en la plataforma con un espacio para materiales, un menú inicial para accesos varios y otro para foros, calificaciones, entrega de tareas y demás; al realizar la evaluación de la metodología por parte de los estudiantes encontraron que fueron altamente satisfactorios, destacaron la flexibilidad de los itinerarios, las propuestas didácticas para el trabajo autónomo y la adquisición de nuevas competencias digitales.

Entre los modelos de enseñanza digital se encuentra el aprendizaje mixto o *b-learning*. La terminología de esta modalidad, según Salinas *et al.* (2018) es difusa y se

utilizan términos como híbrido, mixto y blended de manera intercambiable; alude al encuentro de dos entornos de aprendizaje, el presencial que es el método tradicional de enseñanza en nuestros sistemas educativos y el virtual, para ampliar y modificar las formas de comunicación entre los involucrados.

Osorio y Castiblanco (2019) mediante un estudio para probar la efectividad del modelo *b-learning* sobre el rendimiento académico y retención de estudiantes en educación a distancia con estudiantes universitarios, encontraron que esta modalidad ayuda a la transición de un modelo tradicional a uno virtual, el rendimiento académico de los estudiantes se vio favorecido con este modelo ya que ofrece la oportunidad de despejar inquietudes que se generan en el ambiente virtual, contribuye a mejorar la tasa de retención estudiantil.

Otra variedad que se integra en los modelos de innovación es el uso de tecnologías móviles para la creación de experiencias de aprendizaje, el *m-learning* es un modelo que facilita la adquisición de información al estudiante en cuanto a tiempo y espacio, de manera descentralizada, utilizando dispositivos tales como ordenadores de bolsillo, Notebooks, Ordenadores portátiles, teléfonos inteligentes y demás (Reina & Serna, 2020).

Aguas-Díaz et al. (2020) en un estudio para probar el modelo *m-learning* (aprendizaje-móvil) en relación con el proceso educativo, con la participación de 27 estudiantes universitarios, concluyó que es necesario incrementar la efectividad del *m-learning* como método educativo; también encontró la necesidad de contar con los requerimientos técnicos y la disposición de los estudiantes para lograr la implementación de pedagogías alternativas a la tradicional.

Por último, el modelo e-learning o aprendizaje en línea, según Salazar et al. (2020) es una variante del sistema tradicional de enseñanza que se utiliza para mejorar la comunicación asincrónica entre docentes y estudiantes haciendo uso de tecnología soportada en línea para crear programas de enseñanza o algún aprendizaje en específico.

Segovia y Saíd (2020) en la utilización de un modelo *e-learning* (modalidad virtual) con 330 mil 630 estudiantes universitarios matriculados en versión virtual, encontraron que hay cuatro factores que inciden de manera positiva en la satisfacción

del estudiante, estos factores son tecnológicos, institucionales, de contenido y de interacción. Algunos inconvenientes son debido a la disposición de conectividad y usabilidad para que la experiencia sea óptima. También como factores aparte de los mencionados que inciden en la calidad, se encuentra el diseño de los entornos formativos, participación de equipos interdisciplinarios, la integración de nuevas estrategias didácticas para mejorar la interacción entre estudiantes y docentes.

Como puede observarse en ese apartado la innovación educativa es un proceso de cambio constante que integra elementos clave para la consecución de objetivos de cambio específicos mediante el desarrollo de un proceso. Para el diseño de una innovación educativa se han de considerar varios aspectos esenciales para delimitar el trabajo a realizar como las dimensiones y alcance de la innovación que se pretende; así también, la estructuración de un modelo a la medida del proyecto a realizar, siempre considerando la información teórica que ofrecen los diversos autores, resaltando en el campo educativo las nuevas tendencias en instrucción e interacción de los actores de la educación como son las metodologías activas y el uso de tecnología integrado a la estrategia didáctica dentro de los modelos de innovación educativa, por lo que son aspectos a resaltar para la integración de un modelo para el fomento de la agencia en escenarios educativos.

5.1 Modelos para la Innovación Educativa

Se parte de la proposición del concepto aprendizaje centrado en el estudiante, que ha demostrado ser útil en diferentes aspectos relacionados con los roles entre docentes y estudiantes; es decir, el desarrollo de los estudiantes como agentes con formación en competencias profesionales, relacionales y emocionales (Alcalá et al., 2020).

Se integran elementos de los siguientes modelos para dar estructura a un modelo integrados se utiliza el modelo Generativo de De La Torre (1997) el cual otorga importancia tanto al proceso de innovación, como a los participantes de la misma considerados como entes activos para obtener un resultado óptimo; las dimensiones del modelo de Agencia en escenarios educativos (Maytorena, 2021) para fomentar la agencia en los estudiantes; y el modelo de aprendizaje B-learning (Valdez, 2007) que

otorga flexibilidad en cuanto a tiempo y disposición de material, tanto para estudiantes como para docentes.

La utilidad de los modelos se explica por sus características y propiedades, el modelo Generativo de De La Torre (1997) otorga una serie de dimensiones como son la sociotécnica, constitutiva, evaluadora y contextual para ordenar los diferentes elementos que intervienen en la innovación; este modelo incide en la ejecución y la internalización del cambio pues supone un proceso ascendente de complejidad en cuanto al desarrollo del proceso, a la vez que permite una interrelación de las partes, pone énfasis en conocer tanto las características del contexto donde se realizará la innovación, como los recursos con los que se cuenta, tanto materiales como de colaboradores, para lograr un desarrollo del proceso deseable. Este modelo involucra a todas las partes como entes activos de la innovación.

La aportación del modelo Generativo se basa en considerar: a) a la escuela como un ente orgánico con disposición para generar nuevas capacidades tanto de gestión y creación cultural, como de mejorar el clima y proporcionar recursos; b) a la innovación como crecimiento personal y profesional del docente y; c) a la visualización del estudiante como agente que participa del cambio.

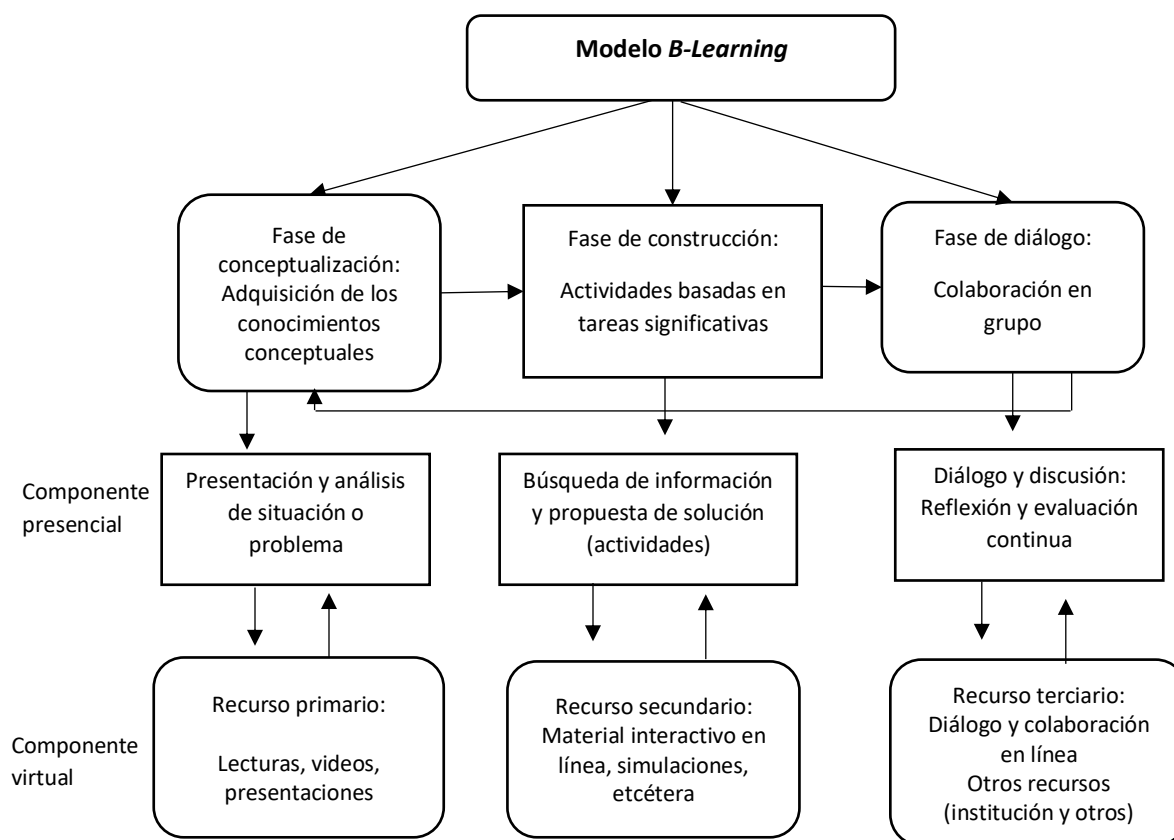
Las características del modelo Generativo pueden verse aplicadas en otros modelos integradores, puesto que los modelos no se aplican de forma absoluta, sino tomando las características o elementos que funcionen con el proyecto que se trabaje, como ejemplo el modelo de innovación educativa del Centro de Formación e Innovación Educativa (Ortega et al., 2006) que parte de seis criterios donde se considera imprescindible el apoyo de la institución para llevar a cabo la innovación, aportando con recursos tanto materiales como de conocimiento, y estratégicos, conectando a toda la comunidad educativa; resalta la importancia del docente para que se lleve a cabo la innovación y la participación activa de los estudiantes en su proceso.

Así también, en el modelo generado por Urcid y Rojas (2018) el Modelo multidimensional para la generación de innovación educativa, que incluye la ideología *lean thinking* donde se enfatiza el mejoramiento continuo del proceso y la calidad de vida en el ámbito educativo.

Otro modelo a considerar para el desarrollo de la propuesta de innovación, es el modelo *B-learning* (Roberts 2003, en Vázquez, 2016) donde se propone un ciclo continuo de retroalimentación y perfeccionamiento gradual de la comprensión mediante el aprendizaje mixto; para lograrlo, aporta tres fases para el aprendizaje, la conceptualización que aporta el conocimiento inicial de los estudiantes y el conocimiento del docente, progresa mediante la construcción al uso del conocimiento nuevo mediante tareas significativas, para llegar al diálogo que surge del aprendizaje colaborativo y prueba lo aprendido; pone énfasis en el rol del docente, principalmente en el aula; sin embargo, considera la estrategia de las tres fases para que el estudiante tome acción, a la vez que otorga flexibilidad en cuanto a tiempo y materiales, la figura 1 muestra un esquema de este modelo.

Figura 1

Modelo B-Learning (Roberts 2003 como fue citado en Vázquez, 2016).



Vázquez (2016) menciona que la modalidad mixta o híbrida es cada vez más común en las universidades; sin embargo, sugiere el uso no sólo de la modalidad, sino una combinación de esta con metodología y estrategias pedagógicas que la fortalezcan, como el modelo de tres fases de Roberts.

De acuerdo a Núñez et al. (2019) se requiere un reacomodo enfatizando la inclusión de elementos como creatividad, innovación, responsabilidad de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje y uso eficaz de estrategias de aprendizaje con la utilización de herramientas que demanda el contexto como las TIC y el b-learning, tendencia en el ámbito internacional, en el entendido de que se verán afectados tanto metodología, estrategias didácticas, acceso y distribución de materiales y sobre todo los roles tradicionales de docentes y estudiantes.

Vanina (2020) resalta las oportunidades de la utilización de la experiencia b-learning con plataformas como Moodle que ofrece diversas opciones para estudiantes y docentes entre ellas, aulas por nivel de conocimiento y herramientas como pizarra digital, aula virtual, espacio para tutorías y foros, entre otras; y, Peinazo (2020) integró el uso de redes sociales como Facebook y gamificación con herramientas como kahoot en un ambiente mixto o híbrido, se encontraron ventajas como la disponibilidad de la información en cualquier lugar, mejora de la comunicación, aumento del conocimiento, fomento de aprendizaje colaborativo y el impulso de temas transversales.

Sobre el mismo tema, Salinas et al. (2018) mencionan que el b-learning favorece la interacción en tiempos y espacios educativos, acceso a múltiples recursos además de los que proporciona el docente, otorga nuevas formas de interacción entre docentes y estudiantes, promueve la autonomía y responsabilidad del estudiante en su proceso, además de facilitar el desarrollo de la competencia digital; mientras que Caro et al. (2021) pudieron constatar que mediante la implementación de un modelo híbrido invertido “blended-flipped” en un grupo de estudiantes universitarios, se logró flexibilidad y personalización del aprendizaje, y precisó que este modelo tiene buena acogida entre los estudiantes quienes percibieron una mejoría en cuanto a barreras afectivas y de tiempo.

En un estudio de Piñero y Costado (2020) mediante la implementación de un módulo de aprendizaje mixto para el desarrollo de conocimiento geométrico con

estudiantes de docencia, se utilizó una estrategia de codiseño del curso en un ambiente mixto de aprendizaje. Mediante una prueba diagnóstica previa a los estudiantes sobre geometría, se pudo apreciar el beneficio que otorgó la metodología propuesta, mencionan que con el estudio se facilitó detectar dificultades en el proceso de aprendizaje y permitió un desarrollo competencial de los estudiantes.

En ese sentido el presente trabajo se orienta en el desarrollo de una propuesta de innovación educativa que se enfoque en el fomento de la agencia en escenarios educativos a partir de los elementos más relevantes que ofrecen los modelos innovadores presentados en esta sección que son el uso de tecnología digital y nuevas metodologías de enseñanza. Dado que, es preciso fomentar la agencia en los estudiantes universitarios para que desarrollen las habilidades que les permitan continuar aprendiendo de manera autónoma y autorregulada (OCDE, 2018)

La agencia en escenarios educativos como se ha mencionado antes se compone de tres modos que requieren una serie de factores para su desarrollo; el fomento de agencia en los estudiantes está ligado a las actividades académicas que realizan tanto dentro del aula como fuera de ella, por esta razón la figura del docente como facilitador y mediador toma relevancia; por lo que se eligieron los modelos descritos debido a que sus elementos proporcionan la flexibilidad y apertura necesarias para la integración de un modelo específico para fomentar la agencia en escenarios educativos, por lo que a continuación se presentan los objetivos general y específicos de este trabajo.

2.4 Objetivo General

Diseñar una propuesta de innovación educativa que fomente la agencia en escenarios educativos de los estudiantes universitarios.

2.4.1 Objetivos Específicos

1. Identificar el comportamiento agentivo de los estudiantes en torno a los tres modos de agencia en escenarios educativos, a través de un estudio diagnóstico.
2. Diseñar una propuesta de cambio orientada a incidir en el desarrollo del comportamiento agente de los estudiantes.

Capítulo IV. Método del Diagnóstico

Este apartado corresponde a la descripción del método que se siguió para atender el objetivo específico de identificar el comportamiento agentivo de los estudiantes en torno a los tres modos de agencia en escenarios educativos, es decir, el estudio diagnóstico, para lo cual se diseñó una investigación no experimental de tipo descriptiva; a continuación, se detalla el método que se gestionó con el propósito de generar conocimiento sobre las variables de interés para el estudio diagnóstico, en este apartado se incluye el tipo de estudio, las características de la muestra, el procedimiento para la obtención de datos, así como su análisis.

3.1 Tipo de estudio

Protocolo de encuesta descriptiva, caracterizado por ser descriptivo, observacional, transversal y comparativo (Méndez et al. 2009). Es descriptivo porque caracteriza a una muestra en términos de las variables que se midieron tales como las que corresponden a los tres modos de agencia en escenarios educativos; observacional dado que los valores de las variables medidas se recabaron directamente de los estudiantes que integraron la muestra en estudio. Se identifica como transversal dado que fue un solo y único momento de medición y comparativo, dado que se comparan los valores obtenidos entre los estudiantes de las diversas carreras que conforman la muestra.

3.2 Muestreo

El tipo de muestreo que se utilizó para el estudio diagnóstico fue un muestreo disposicional no probabilístico dado que se solicitó autorización a los docentes a cargo de grupos de tercero y quinto semestres para invitar a los estudiantes a su cargo en el momento de la aplicación a participar en el estudio. Este tipo de muestreo se trata de un proceso en el que el investigador selecciona directa e intencionadamente a los individuos de la población de estudio; se identifica como no probabilístico dado que no todos los miembros de la población, en este caso estudiantes universitarios, tienen la misma probabilidad de formar parte de la muestra; no se pretende que los casos sean estadísticamente representativos de la población (Hernández et al. 2014).

3.3 Participantes

La muestra quedó integrada por 146 estudiantes universitarios de las áreas de salud y ciencias sociales de la Unidad regional centro de la Universidad de Sonora. La mayoría de ellos fueron del sexo femenino (80.1%) de las carreras de Enfermería (18.5%), Nutrición (34.2%) y Psicología (47.3%) cuya edad se ubica en un rango de entre 19 y 33 años ($M = 21.19$, $DE = 2.39$ años) y en el momento de la aplicación cursaban tercero y (28.8%) y quinto semestres (67.1%); aunque 4.1% fueron estudiantes de séptimo o noveno semestres dado que se encontraban cursando la asignatura en la que se realizó el levantamiento de datos.

La tabla 1 exhibe la distribución de la muestra por carrera y semestre, en ella se puede apreciar, que salvo en psicología, la mayor parte de la muestra cursaba el quinto semestre.

Tabla 1

Distribución de la muestra por carrera y semestre

Carrera	Frecuencia			
	Tercero	Quinto	Séptimo	Noveno
Nutrición	0	49	1	0
Enfermería	0	27	0	0
Psicología	42	22	0	5
TOTAL	42	98	1	5

3.4 Instrumentos

Los estudiantes respondieron el Inventario de Agencia en Situaciones Escolares ampliado (IASE) (Maytorena, 2017), posee 136 reactivos distribuidos en tres escalas (Anexo A), una para cada modo de Agencia. El IASE fue puesto a prueba con estudiantes de quinto semestre en un estudio previo (Maytorena et al., 2019) donde se obtuvo validez de constructo convergente y divergente para cada escala y subescala, así como valores de estabilidad con alfas de Cronbach iguales o superiores a .70.

La escala de Agencia personal en situaciones escolares (AP) se compone de cuatro subescalas: a) Auto reactividad (alfa = .84) miden la capacidad del estudiante

para construir formas de actuación y de motivar y regular su ejecución orientadas al aprendizaje, contiene 13 reactivos en escala Likert de frecuencia con cuatro opciones de respuesta, por ejemplo: “Para realizar mis tareas académicas me aseguro de tener claras las instrucciones de lo que tengo que hacer”.

b) Auto reflexión: 14 reactivos que miden la capacidad metacognoscitiva del estudiante para reflexionar acerca de la correspondencia entre sus pensamientos y sus acciones académicas, la subescala posee un alfa de Cronbach de .88 y fue medida en una escala Likert de frecuencia con cuatro anclajes. Ejemplo de reactivo: “Cuando tengo que resolver una tarea, clasifico mis conocimientos y lo que me falta por aprender”.

c) Previsión: Esta subescala está compuesta por 16 reactivos orientados a identificar el establecimiento de metas escolares o académicas anticipando los posibles resultados, para lo cual todos los reactivos inician con el siguiente enunciado: Para ser mejor estudiante y obtener los resultados que espero necesito... se responde también con una escala Likert de frecuencia con cuatro opciones y presenta una consistencia interna de .92, un ejemplo de reactivo se muestra a continuación: “Para ser mejor estudiante y obtener los resultados que espero necesito desarrollar las habilidades que se requieren en mi área de interés”

d) Intencionalidad: incluye 15 reactivos a los cuales se les 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...” Esta subescala mide las intenciones que los estudiantes forman con relación a sus planes académicos y las estrategias para llevarlos a cabo, obtuvo un índice de consistencia interna de .88. Se emplea una escala Likert con cuatro opciones de respuesta que miden intencionalidad como No lo he hecho ni lo haría (1), No lo he hecho, pero lo haría (2), Lo haría (3) y Lo he hecho y lo seguiré haciendo (4). Ejemplo de reactivo: “Separar mis notas de clase para cada una de las asignaturas que curso”.

La escala completa de Agencia personal, con un total de 58 reactivos, posee un valor alfa de Cronbach igual a .95 con esta muestra. Mientras que la escala de Agencia mediada en situaciones escolares (AM) se integra por tres subescalas:

1) Apoyo docente con un índice de consistencia interna de .92 la cual mide 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, en conjunto son 17 reactivos medidos con una escala Likert de frecuencia que va de nunca (1) a siempre (4). Ejemplo: “Los profesores de la carrera que estudio emplean esquemas o diagramas que me facilitan aprender la información revisada en clase”.

2) Apoyo económico se orienta a la importancia que los estudiantes brindan al acceso de mejor preparación académica a través de empleos o capacitación que puedan ayudarlos a concluir su formación profesional, aglutina 16 reactivos en una escala Likert de Acuerdo–Desacuerdo con cuatro anclajes, posee un índice de consistencia interna de .78; un ejemplo de reactivo es: “Atiendo las convocatorias de becas que se otorgan fuera de la universidad para tener acceso a equipo y/o material escolar”.

3) Búsqueda de apoyo es una subescala integrada por nueve indicadores que pretenden medir las acciones de los estudiantes, orientadas a la búsqueda de apoyo académico, sea con sus profesores o con sus compañeros de semestres avanzados; se mide en escala tipo Likert de cuatro anclajes que van de nunca (1) a siempre (4). Obtuvo un índice de consistencia interna de .88 y un ejemplo de los reactivos que la integran se presenta a continuación: “Busco a compañeros de semestres avanzados para que me apoyen sobre prácticas de mi profesión”.

En conjunto, la escala de Agencia mediada (AM) obtuvo un índice de consistencia interna (alfa de Cronbach) igual a .90. Por último, se describe la tercera escala que integra el IASE, es la escala de Agencia colectiva en situaciones escolares (AC) la cual posee un alfa de Cronbach igual a .96; está compuesta por dos subescalas: 1) Interacciones sociales con 20 reactivos, cuyo propósito es 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 de él, posee un alfa de Cronbach igual a .94 y se mide en escala Likert de acuerdo–desacuerdo con cuatro opciones de

respuesta. Posee reactivos como: “Es importante respetar los valores que guían el trabajo de grupo y hacerme corresponsable del aprendizaje de mis compañeros”.

2) Aprendizaje colaborativo cuenta con 16 reactivos los cuales miden el grado de importancia que el estudiante brinda al trabajo colaborativo con fines de obtener un mejor aprendizaje de los contenidos vistos en clase. También se mide en escala Likert de acuerdo–desacuerdo con cuatro anclajes. Su índice de consistencia interna es de .94, incluye reactivos como: “Cuando compartimos recursos para resolver un problema planteado por el profesor, nos resulta más fácil hacerlo”.

3.5 Procedimiento

Se pensó en trabajar con una muestra igual o superior a 100 estudiantes para cubrir el requisito mínimo de cinco participantes por ítem tomando en cuenta que la subescala con mayor número de reactivos está constituida por 20 preguntas. Los estudiantes que integraron la muestra respondieron el Inventario en sus salones de clase después de solicitar la anuencia del profesor responsable previo a la sesión de clase. Los estudiantes accedieron a participar en el estudio después de haber sido informados de los propósitos del mismo, lo cual quedó manifiesto con la firma de un consentimiento informado en el cual además del objetivo del estudio se garantizó su participación voluntaria y confidencial; además se afirmó que los datos proporcionados únicamente se emplearían para fines de investigación como lo establece el código de ética del psicólogo en los artículos 61, 62 y 63. La aplicación tuvo una duración de 30 minutos en promedio.

3.6 Análisis de datos

Se realizaron medias y desviaciones estándar para las variables continuas, y frecuencias y porcentajes para las variables discretas, para lo que se empleó el paquete estadístico SPSS V25. Se realizaron medias por cada factor o dimensión de Agencia en Escenarios Educativos que se midieron con el Inventario de agencia en situaciones escolares; se creó un perfil de agencia representado por la agrupación de porcentajes en rangos del nivel de agencia que poseen los estudiantes.

Capítulo V. Resultados

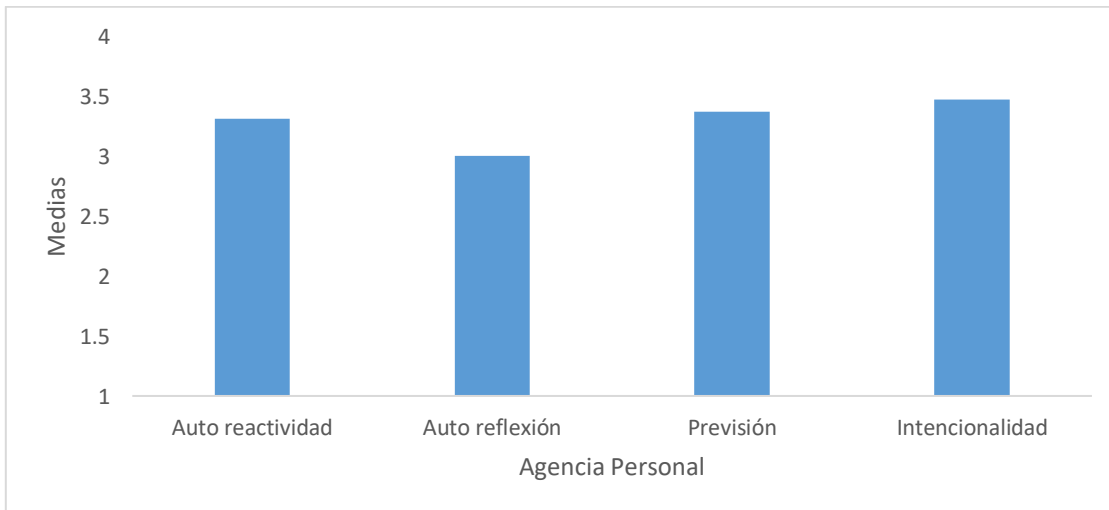
En este capítulo se presentan los resultados con relación al nivel de Agencia en Escenarios Educativos que se identificó en los estudiantes que integraron la muestra. Se exhiben figuras con las puntuaciones medias obtenidas en cada factor o dimensión que integra cada modo de Agencia en Escenarios Educativos medida con el IASE. En la segunda parte del capítulo se presentan figuras representativas para cada modo de agencia en función de las dimensiones que los componen, para lo cual se creó un perfil de Agencia donde se representa por la agrupación de porcentajes en rangos, el nivel de Agencia que poseen los estudiantes de la muestra.

4.1 Puntuaciones medias

La figura 2 presenta el resultado de las cuatro dimensiones que integran el modo de Agencia personal por carrera. En ella se evidencia que los valores de Auto reflexión son los más bajos y los de Intencionalidad los más altos, aunque todos rondan entre los 3 y 3.5 puntos.

Figura 2

Medias de las dimensiones de Agencia personal

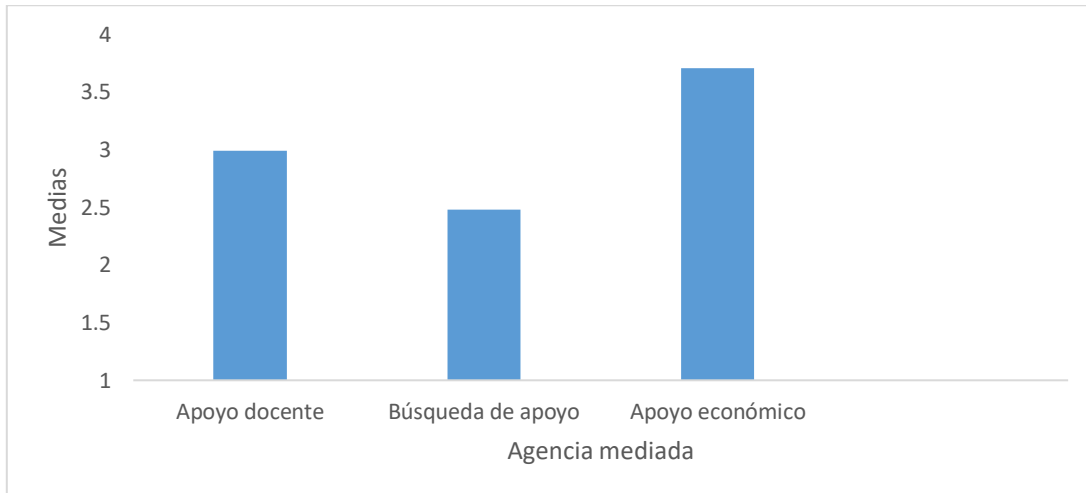


Con relación al modo de Agencia mediada las puntuaciones medias para cada dimensión se presentan en la figura 3, en este modo de Agencia se obtuvieron puntuaciones menores en la dimensión Búsqueda de apoyo, mientras que las puntuaciones medias más altas se reportan en la dimensión Apoyo económico. Los

valores obtenidos en el modo de Agencia mediada fluctúan entre 2.48 para búsqueda de apoyo y 3.71 para apoyo docente.

Figura 3

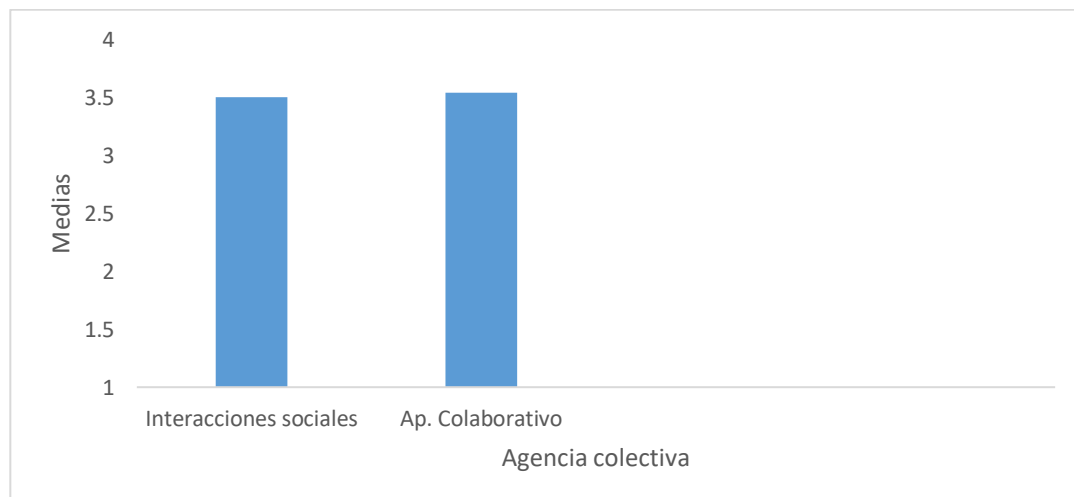
Medias de las dimensiones de Agencia mediada



Por último, el resultado de la comparación de medias del modo de Agencia colectiva se puede observar en la figura 4 donde se muestra que es el factor aprendizaje colaborativo el que posee las puntuaciones medias más altas, aunque ambas dimensiones poseen medias de 3.50 o más.

Figura 4

Medias de las dimensiones de Agencia colectiva



4.2 Perfil de Agencia en escenarios educativos

Para conocer el perfil de agencia que poseen los estudiantes de la muestra se calculó la sumatoria de cada dimensión que aglutina cada modo de Agencia y, con el propósito de estimar el tipo de entrenamiento en el desarrollo de la Agencia en escenarios educativos sugerido se creó el Semáforo de Agencia en Escenarios Educativos, que considera los siguiente niveles de comportamiento agentivo: un valor del 33.3% o menos indica necesidad urgente de entrenamiento (estudiante sin ejercicio de su capacidad de agencia), la sumatoria con un porcentaje de entre el 33.4% y el 66.6% alude a necesidad de fortalecer las habilidades de esa dimensión (estudiante con ejercicio moderado de su capacidad de agencia), mientras que valores porcentuales superiores al 66.7% refiere un perfil adecuado de Agencia en escenarios educativos (estudiante que ejerce su capacidad de agencia). Una representación del *semáforo* de esta clasificación se observa en la tabla 2.

Tabla 1

Clasificación del ejercicio de Agencia en escenarios educativos

Porcentajes	Descripción
De 66.7 a 100%	Los estudiantes ubicados en este nivel <i>No</i> requieren <i>atención</i> en las acciones correspondientes. Son agentivos en todas las situaciones académicas medidas.
De 33.4 a 66.6%	Los estudiantes ubicados en este nivel requieren <i>fortalecer</i> las acciones correspondientes. Son parcialmente agentivos en las situaciones medidas.
De 1 a 33.3%	Los estudiantes ubicados en este nivel requieren <i>entrenamiento urgente</i> en las acciones correspondientes. No son agentivos en las situaciones académicas medidas.

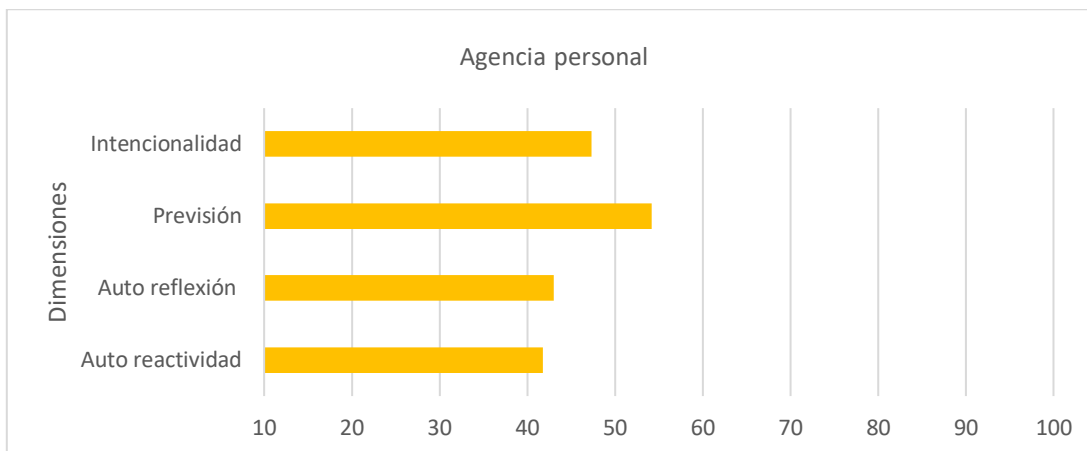
Con base en la clasificación antes expuesta las siguientes figuras exteriorizan el perfil de Agencia en escenarios educativos de los estudiantes de la muestra de estudio.

Las dimensiones de Agencia personal, según la clasificación del perfil obtenido se muestra en la figura 5; los estudiantes de la muestra se ubican en un nivel moderado en las cuatro dimensiones por lo que requieren reforzar las habilidades para desarrollar

la capacidad cognoscitiva y metacognoscitiva para tomar decisiones en función de sus metas académicas y emprender las acciones necesarias para su consecución.

Figura 5

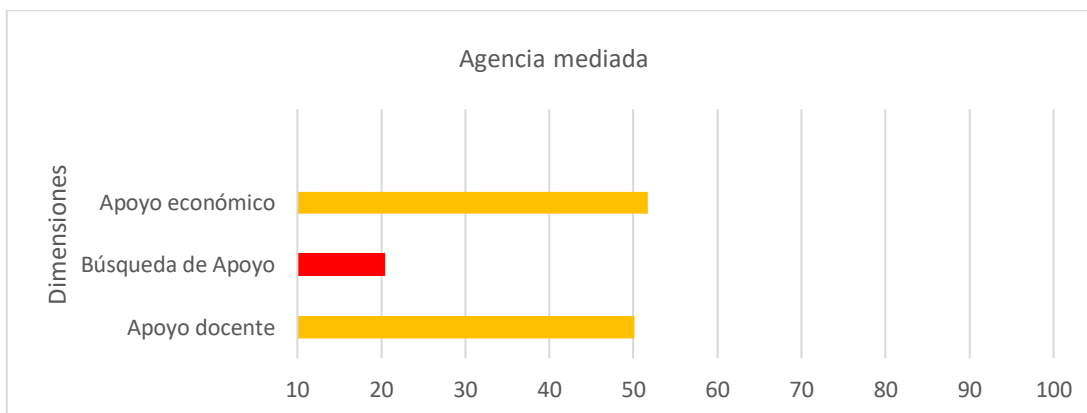
Perfil de Agencia personal de los estudiantes de la muestra por dimensiones



En la figura 6 se presenta el perfil de Agencia mediada con base en las tres dimensiones que lo componen, dos de las cuales se ubican en la necesidad de fortalecer la habilidad del estudiante para apropiarse las estrategias instruccionales empleadas por los docentes con la consigna de usar esas estrategias para desarrollar el ejercicio de su capacidad de Agencia mediada (nivel moderado de agencia mediada). La dimensión Búsqueda de apoyo se encuentra en riesgo alto o sin ejercicio de las habilidades para solicitar asesoría con sus docentes o bien con sus pares.

Figura 6

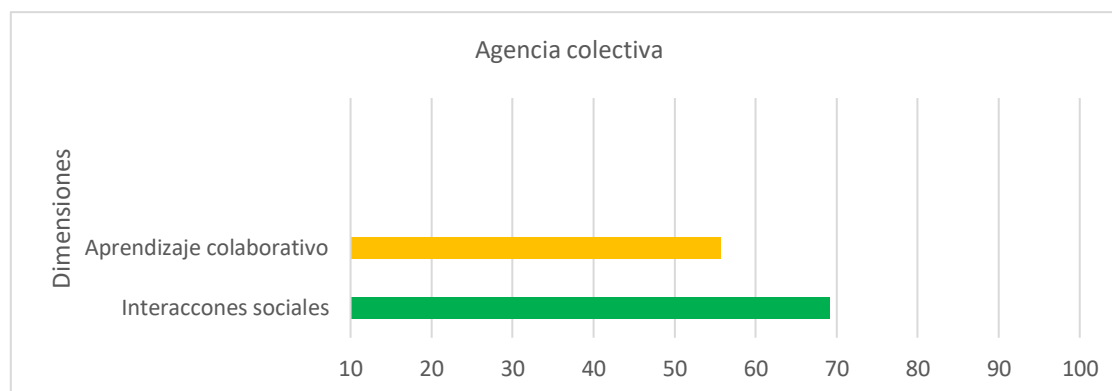
Perfil de Agencia mediada de los estudiantes de la muestra por dimensiones



Para concluir con el análisis de los perfiles obtenidos con base en los datos recabados, se presenta el perfil del modo de Agencia colectiva donde el panorama es distinto, para esta muestra de estudio el porcentaje resultante en la dimensión interacciones sociales se ubica en alto nivel (ejercen su capacidad de Agencia colectiva) lo que indica que los estudiantes consideran contar con el apoyo de sus compañeros y sus profesores en la interacción que se da en el aula y se perciben parte del grupo; sin embargo, eso no es suficiente para trabajar en forma colaborativa dado que la dimensión aprendizaje colaborativo requiere, según el perfil obtenido, reforzamiento en las habilidades del trabajo en equipo y con metas conjuntas como se aprecia en la figura 7.

Figura 7

Perfil de Agencia colectiva de los estudiantes de la muestra por dimensiones



Con base en los resultados obtenidos en este diagnóstico se puede concluir que a pesar de haber obtenido, en conjunto, puntuaciones altas en los modos de Agencia en escenarios educativos, al determinar el perfil de agencia de los estudiantes de la muestra con el semáforo de agencia en escenarios educativos, se manifiesta la necesidad de entrenamiento para fortalecer el desarrollo de habilidades orientadas al logro de un comportamiento de agencia con el fin de que los estudiantes emprendan las acciones necesarias para ser aprendices autónomos, específicamente de entrenamiento urgente aquellas acciones encaminadas al factor *búsqueda de apoyo*; y fortalecer las acciones correspondientes a la agencia personal, mediada y colectiva con excepción del factor *interacciones sociales*, que no requiere fomento en esta muestra; por ello, se propone el diseño de una propuesta de innovación educativa

orientada a fomentar los elementos de agencia en escenarios educativos que se observan en el resultado del diagnóstico realizado de estudiantes universitarios.

Capítulo VI. Modelo Integrador para fomentar la Agencia en Escenarios Educativos

En este capítulo se expone la propuesta de innovación educativa orientada al fomento de la agencia en escenarios educativos. Antes se describen brevemente los modelos de innovación que sirvieron de soporte para el desarrollo de la propuesta orientada a la promoción de la agencia en escenarios educativos en estudiantes universitarios.

6.1 Desarrollo y descripción de un modelo integrador de innovación

La figura 8 expone el Modelo de fomento de agencia en escenarios educativos, el cual es un modelo integrador, dinámico y multidimensional, compuesto de elementos que configuran las variables asociadas al modelo de Agencia en escenarios educativos, que se toma como base para integrar los factores asociados al proceso de fomentar la agencia en el contexto educativo; dichos elementos que se describen en la figura 8, son invariantes en cuanto a su función dentro del modelo; sin embargo, son variantes en cuanto al ejercicio que deriva de dicha función.

El modelo de Fomento de agencia en escenarios educativos incluye los elementos requeridos para la implementación de la innovación con énfasis en el proceso, como lo sugiere el modelo de innovación generativo; así como la interacción colaborativa de los agentes involucrados, mediante metodologías que se puedan enriquecer con el uso de herramientas y técnicas apropiadas, como sugiere el modelo de innovación educativa b-learning; y la relación entre los elementos de agencia a fortalecer incluidos el modelo teórico de Agencia en escenarios educativos, mismo que sirve de base para este trabajo.

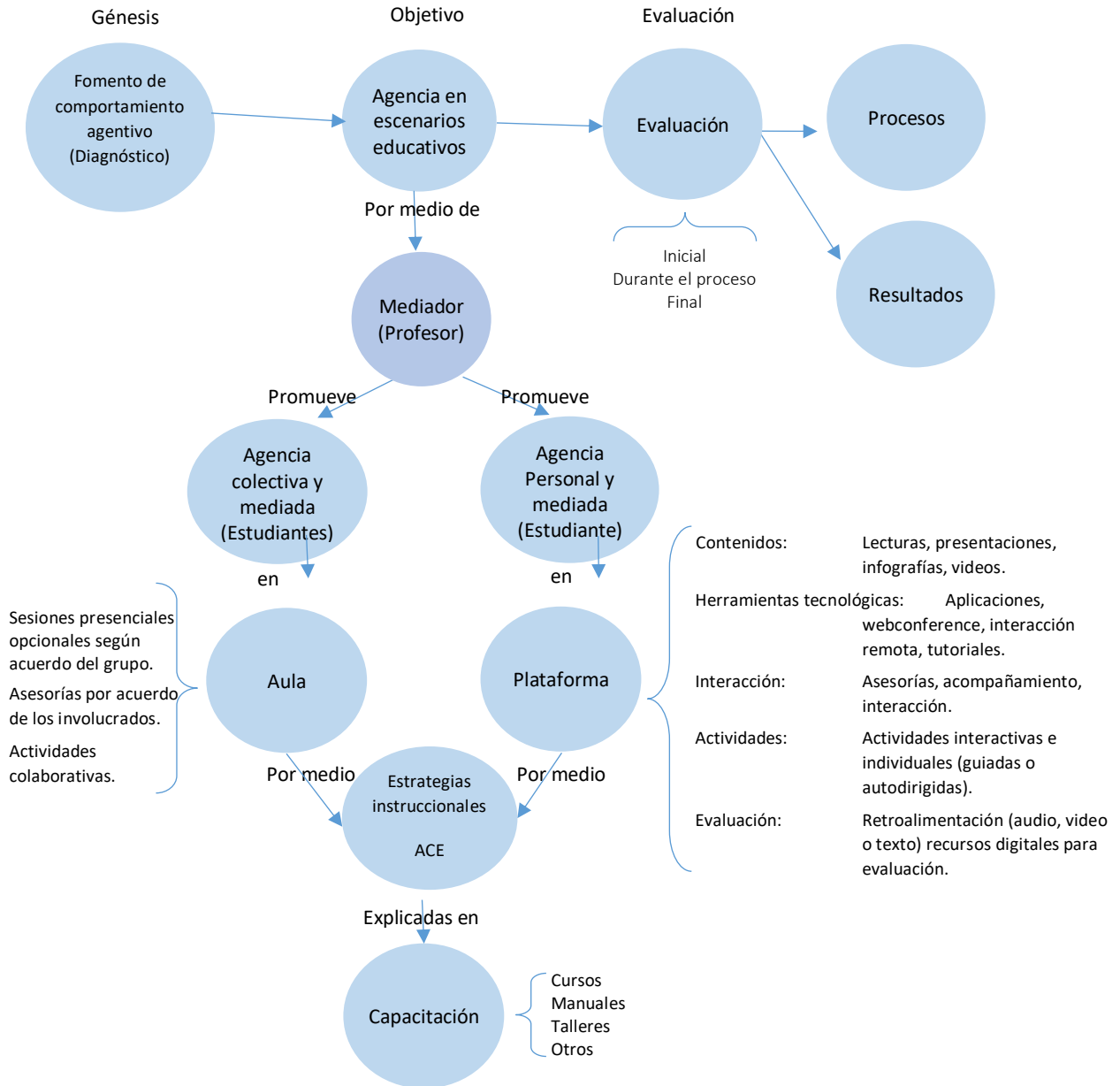
El modelo de Fomento de agencia en escenarios educativos se compone de tres fases que son: a) La *génesis*: corresponde al resultado diagnóstico que se obtiene mediante la aplicación del IASE, instrumento que proporciona los indicadores que se observan para determinar los factores que requieren mejorar para un comportamiento agente; a partir de este diagnóstico, que variará conforme a la muestra considerada, y que para el caso de este documento, se presentó en el capítulo cinco; además de la evaluación diagnóstica, en esta primera fase se desarrolla el objetivo de la innovación;

b) el *objetivo* adjunta estrategias de implementación e internalización de la innovación en relación al diagnóstico obtenido; cabe mencionar que dichas estrategias serán de acuerdo a cada diagnóstico que se realice y serán sensibles a cada contexto y susceptibles de cambio, desde el principio hasta el final del proceso y; c) la *evaluación*: tanto del proceso como del resultado, considerando la aplicación del IASE como pre-test, para proceder a determinar el objetivo; durante la implementación de la innovación que constará del tipo de estrategias de instrucción, herramientas, técnicas, etcétera, se evalúa constantemente la efectividad de las mismas en torno a la muestra que las ejecuta; por último, se realiza un postest mediante una segunda aplicación del IASE para comparar el resultado en los elementos trabajados. Se ha de constatar que el modelo propuesto para Fomento de agencia en escenarios educativos es dinámico y multidimensional, características que se verán reflejadas tanto en la funcionalidad de los elementos que lo integran, en la interacción entre las fases de las que consta, y en las distintas dimensiones en las que se puede incidir por medio de este.

Las fases mencionadas funcionan de forma ascendente e interrelacionada, partiendo de una necesidad de cambio detectada mediante el diagnóstico (IASE) se buscan formas de solución por medio de técnicas y herramientas apropiadas que se evalúan constantemente, volviendo al diagnóstico para rectificar y realizar los cambios que se consideren necesarios. Mediante un ambiente de aprendizaje mixto, el cual funciona para dar continuidad al trabajo del aula y flexibilidad en cuanto a actividades, materiales, comunicación y tiempo se pretende fortalecer los tres modos de agencia que se consideran en el modelo base de Maytorena, Agencia en escenarios educativos y en los elementos e indicadores del IASE; de esta forma, los estudiantes pueden desarrollar habilidades en lo colectivo, así como en lo personal para alcanzar el comportamiento agente de acuerdo a los indicadores de cada modo de agencia; para cumplir con este fin, se capacita a los involucrados para lograr un desarrollo óptimo del proceso.

Figura 8

Modelo de fomento de agencia en escenarios educativos



El modelo de Fomento de agencia en escenarios educativos propone una revisión constante de los elementos que se eligen para fomentar la agencia por lo cual, las fases se interrelacionan al efectuarse dicha evaluación del proceso y realizar los cambios que se consideren apropiados. Se evalúan las estrategias, actividades,

materiales, utilizados; así como el resultado de forma inicial, continua y final, para corroborar la efectividad del proceso en cuanto al desarrollo de habilidades de los estudiantes para ser agentes.

El Modelo para Fomento de agencia en escenarios educativos, ofrece una estructura de aprendizaje mixto que interrelaciona factores que benefician el trabajo colaborativo, la comunicación y la obtención de metas definidas, mediante el desarrollo constante de habilidades de agencia de los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula, lo cual de acuerdo a Salinas *et al.* (2018) beneficia la interacción, se facilita el acceso a diversos recursos aparte de los que proporciona el docente y otorga nuevas formas de interacción promoviendo la autonomía y la responsabilidad del estudiante, además de favorecer la competencia digital.

Por otra parte, el Modelo para fomento de agencia en escenarios educativos pone énfasis en el rol del docente como mediador entre el estudiante y el desarrollo de sus habilidades de agente mediante el uso de estrategias instruccionales que faciliten la adaptación del estudiante al contexto, que apoyen el proceso de enseñanza y que faciliten el desempeño de los estudiantes. Las estrategias instruccionales permiten promover nuevos comportamientos, la autorregulación, fomentar el aprendizaje efectivo, mediante un cambio en la perspectiva pedagógica, que sería cambiar de la transmisión de conocimiento a la construcción de ambientes de aprendizaje en los cuales el estudiante participe activamente para lograr sus metas tanto colectiva como individualmente.

Por último, el modelo de fomento de agencia en escenarios educativos propone capacitar a los usuarios en lo que requieran dichos usuarios como puede ser en las diferentes técnicas que se pueden utilizar de acuerdo con los factores a fortalecer y atender de manera urgente con base en el diagnóstico de la muestra. Dicha capacitación no está limitada a algún tipo específico de procedimiento, en el modelo se muestran opciones que podrán tomarse según la necesidad específica del grupo con el que se trabaje.

6.2 Diseño de la propuesta de innovación

Con base en los resultados que se obtuvieron en el estudio diagnóstico (capítulo 5) se da paso al desarrollo de la propuesta de innovación orientada a fomentar la

Agencia en escenarios educativos de estudiantes universitarios, con el docente como mediador y poniendo énfasis en las acciones que según los resultados del diagnóstico requieren de mayor atención. Esto, mediante la utilización del modelo de fomento de Agencia en escenarios educativos. Como se comentó anteriormente el modelo de fomento de agencia en escenarios educativos se considera aplicable a diferentes diagnósticos que se puedan obtener con la aplicación del Inventario de agencia en situaciones escolares debido a su condición dinámica y multidimensional.

La propuesta corresponde a una innovación de tipo fundamental (Tejada, 1988) en la cual el profesor toma un rol mediador, tal como se observa en el modelo, esto, con base en investigaciones que aluden a la importancia de la percepción que se tenga del profesor en el logro académico, como el estudio de Hernández (2015) quien encontró que el logro académico y la motivación están relacionadas con la percepción del estudiante hacia el profesor con una muestra conformada por 1,651 participantes de cinco carreras universitarias distintas en México. Otro ejemplo es el estudio de Gutiérrez *et al.* (2018) quienes reportan que la satisfacción de los estudiantes hacia el centro educativo es fuertemente influenciada por el apoyo docente a la autonomía del estudiante y Velázquez y González (2017) afirman que la figura del profesor toma relevancia en cuanto al logro de equidad en las relaciones que se dan en el aula.

El diseño de esta innovación está considerando las siguientes tres etapas antes mencionadas de la innovación: a) inicio: diagnóstico de comportamiento agente; b) objetivo: las técnicas y herramientas que se utilizarán en este proyecto en particular; también se especifican las acciones del profesor, los estudiantes y otros agentes involucrados en esta propuesta y; c) evaluación de la innovación, antes, durante y después del proyecto.

6.2.1 Primera fase de la Propuesta de Innovación: Diagnóstico

Como primer acercamiento para partir hacia el diseño de una propuesta de innovación para fomento de la agencia en escenarios educativos, se considera una evaluación diagnóstica, que otorgue información sobre los elementos de agencia a mejorar. De acuerdo al diagnóstico obtenido mediante la aplicación del IASE y después de discriminar las respuestas de los estudiantes por rangos, aplicando el Semáforo de

Agencia en escenarios educativos, se encontró que el mayor porcentaje de respuestas en un rango menor del 33.3%, fue en el componente de *búsqueda de apoyo*; es decir, que los estudiantes de la muestra requieren de un entrenamiento urgente en cuanto a las acciones correspondientes a elevar este rango de medición, con acciones que favorezcan el desarrollo de habilidades relacionadas con: “Me relaciono con los profesores que trabajan fuera de la universidad porque facilitan mi aprendizaje en áreas de mi interés”, “Colaboro en proyectos de investigación de mis profesores porque ello me dará acceso a mejor preparación académica”, “Me relaciono con compañeros de semestres superiores para que me apoyen en mis tareas académicas”, entre otras.

Las acciones cuyos factores se encuentran dentro del rango entre el 33.4% y el 66.6% se deberán fortalecer mediante actividades que fomenten las habilidades que se relacionan con dichos factores y sus indicadores; en esta condición se encuentran los componentes del *modo de Agencia personal* a) Auto reactividad con indicadores tales como: “Evalúo constantemente lo que estoy aprendiendo en mis clases”, “Si lo que estoy aprendiendo en clase no es suficiente, busco otras fuentes para lograr un aprendizaje de mayor calidad”; b) Auto reflexión: “Cuando tengo que resolver una tarea, clasifico mis conocimientos y lo que me falta por aprender”, “Mejoro mis habilidades para evaluar constantemente la comprensión de las materias que curso”; c) Previsión: “Para ser mejor estudiante y obtener los resultados que espero necesito adecuar mis planes para lograr mis objetivos académicos”, “Para ser mejor estudiante y obtener los resultados que espero necesito especializarme en un área de la carrera que estudio”; d) Intencionalidad: “Repasar mis notas de clase a diario para tener mejores resultados en los exámenes”, “Organizar mis materiales de aprendizaje para estar al día con mis clases”; del *modo de Agencia mediada*, los indicadores correspondientes son a) Percepción de apoyo docente: “Los profesores de la carrera que estudio emplean esquemas o diagramas que me facilitan aprender la información revisada en clase”, “Mis profesores me brindan apoyo en las asignaturas que son difíciles para mí” y; b) Percepción de apoyo económico: “Tengo interés en colaborar con profesores que me brinden apoyo económico para poder continuar mis estudios”, “Atiendo las convocatorias de becas que se otorgan fuera de la universidad para tener

acceso a equipo y/o material escolar”; mientras para el *modo de Agencia colectiva* Aprendizaje colaborativo es el factor que se encuentra en la situación de entrenamiento para fortalecimiento con acciones como: “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”, “Es útil el trabajo académico colaborativo ya que se complementan los conocimientos y se potencian las habilidades de todos los miembros”.

Por consiguiente, la propuesta se enfocará principalmente en promover entrenamiento urgente para que los estudiantes desarrollen habilidades que se relacionan con el factor búsqueda de apoyo; y el fortalecimiento de los modos de agencia personal, mediada y colectiva, con excepción del factor *interacciones sociales*.

6.2.2 Segunda fase de la Propuesta de Innovación: objetivo

El modelo para fomento de agencia en escenarios educativos propone la intervención del docente mediante el uso de estrategias instruccionales en un ambiente mixto, que son los procedimientos utilizados por el docente, considerando las necesidades y el conocimiento previo del estudiante, por medio del uso de recursos innovadores (Mendoza, 2018). Por lo que el objetivo de esta propuesta se basa en el uso de estrategias instruccionales que apoyen el fomento de los elementos de agencia que se requieren según el diagnóstico, apoyadas para su implementación en el modelo para fomento de agencia en escenarios educativos.

Los principios para un programa instruccional efectivo son: a) El planteamiento y la solución de problemas son las situaciones más efectivas de instrucción; b) se obtienen mejores resultados activando el aprendizaje previo; c) es más efectiva la demostración que la transmisión de conocimiento; d) resulta efectiva la práctica del conocimiento adquirido en situaciones diseñadas para tal fin y; e) el aprendizaje es efectivo cuando el estudiante puede discutir o demostrar lo aprendido y explorar nuevas formas de utilización (Maytorena & González, 2015).

El diseño de esta propuesta, objetivo de esta innovación, se realiza a manera de ejemplo para el grupo de estudiantes con los que se trabajó para el diagnóstico de

esta propuesta; como estrategia didáctica se sugiere un proyecto que desarrollen los estudiantes mediante el aprendizaje basado en proyectos (ABP) en que los estudiantes trabajen de modo colaborativo para dar solución a una problemática. Este método requiere una gran participación del docente como guía y facilitadores de recursos, y los estudiantes por su parte, son responsables de su proceso. Este enfoque es apropiado en este caso, porque promueve el aprendizaje social de los estudiantes y mejora sus habilidades de comunicación como lo refieren Scyrulies y Schamnes (2020).

Con base en ello la propuesta aquí presentada apunta hacia la utilización de las técnicas presentadas en la tabla 3, para promover los factores que se encuentran entre el 33.4 y el 66.6% (color *amarillo*) y menor al 33.4% (color *rojo*) según los parámetros que se presentaron en la tabla 2 y los resultados del diagnóstico; la propuesta versa sobre dichas técnicas en conjunto con la estrategia didáctica del docente en un ambiente que se centre en el estudiante. Las técnicas sugeridas son susceptibles de ser ajustadas en función de las necesidades de los grupos en los que se implementa el modelo.

La aplicación de las técnicas sugeridas en la tabla 3, se llevará a cabo mediante la planeación y desarrollo de un proyecto escolar, como se indica en la técnica sugerida para el factor de apoyo docente; para este caso se eligió como ejemplo un proyecto de: *colaboración voluntaria*, a desarrollar durante el ciclo escolar, mediante el cual los estudiantes se vinculen con un docente o compañero de semestres más avanzados que él para colaborar en conjunto en el seguimiento de un tema elegido mediante una pregunta guía, algunos modos de participar son compartiendo material académico, intercambiando información sobre eventos relacionados al proyecto, aclarando dudas específicas, participando en foros y debates, etcétera, tanto de manera presencial como virtual.

Tabla 2

Descripción de técnicas para fomento de Agencia en escenarios educativos.

Modo de agencia	Factor	Función	Semáforo	Técnica (algunas pueden utilizarse para promover más de un modo de agencia)
Agencia mediada	Búsqueda de apoyo	Iniciativa del estudiante para buscar apoyo	■	1) Habilidades sociales (Modelado, Reforzamiento y generalización de las habilidades sociales. 2) Tutoría
Agencia Personal	Previsión	Metas y acciones		3) Metas académicas y a futuro (método SMART, plan de acción). 4) Manejo de agenda (aplicación digital)
	Intencionalidad	Planes y estrategias	■	Planificación de actividades (listas de tareas, tablero Kanban, diagrama de Gantt)
	Auto reflexión	Reflexión pensamientos-acciones		Autoobservación y reflexión (uso de formatos y diario de campo)
	Auto reactividad	Construir formas de actuar, motivar y regular		Establecimiento de rutinas (aplicación digital)
Agencia mediada	Apoyo docente	Estrategias instruccionales		Aprendizaje basado en proyectos
	Apoyo económico	Apoyo económico como oportunidad de acceso a mejor formación	Búsqueda de información (recursos de la institución, internet, organización de la información)	
Agencia colectiva	Aprendizaje colaborativo	Mejorar el aprendizaje en clase	■	Aprendizaje colaborativo (técnica didáctica: diálogo, enseñanza recíproca entre compañeros, lluvia de ideas, trabajo en parejas, en equipos, etcétera).
	Interacciones sociales	Interacciones y pertenencia al grupo		Este factor no requiere fomento.
■ Entrenamiento urgente		■ Requieren fortalecerse	■ No requiere atención	

Nota: Las técnicas por sí solas no generan o promueven los factores a fomentar, se sugieren como parte de la estrategia didáctica del docente para lograr el objetivo de la propuesta.

En cuanto a las habilidades que se requiere fomentar en los estudiantes, a partir de los ítems que integran el factor *búsqueda de apoyo* del modo de agencia mediada principalmente, son:

- La indagación autónoma del estudiante.

- La colaboración con docentes y estudiantes de otras clases.
- Experimentar el trabajo colaborativo y la vinculación con docentes y estudiantes que los apoyen en su proyecto educativo.
- Diseñar un plan de colaboración voluntaria con un docente o estudiante con el fin de desarrollar habilidades de agencia en escenarios educativos.
- Fortalecer habilidades relacionadas con agencia personal y colectiva.
- Elaborar un informe sobre su aprendizaje de la experiencia.

En lo referente al rol del docente como mediador del aprendizaje contribuirá con acciones que promuevan el aprendizaje activo como pueden ser:

- Crear ambientes propicios para el aprendizaje
- Promover la interacción sincrónica y asincrónica con los estudiantes
- Tener dominio de las técnicas a utilizar
- Utilizar recursos de instrucción que promuevan el aprendizaje activo
- Utilizar métodos de evaluación que generen aprendizaje
- Mostrará flexibilidad ante las necesidades de los estudiantes
- Dispuesto a la reflexión constante sobre su práctica
- Cede responsabilidad de decisión sobre su aprendizaje a los estudiantes

La estrategia para seguir para el fomento de los factores requeridos en este proyecto en particular se desarrolla como sigue:

1. En el aula presencial y bajo la perspectiva de aprendizaje centrado en el estudiante el docente y los estudiantes acuerdan de manera colectiva un proyecto a desarrollar por los estudiantes durante el ciclo escolar (aprendizaje basado en proyectos). Se aclara que en este caso sugirió el proyecto *Colaboración voluntaria* porque es un caso simulado, en un caso real los estudiantes con la guía del docente eligen un tema real de su profesión.
2. Se elige la pregunta que guiará el proyecto y en la cual trabajarán en conjunto con sus compañeros de equipo y el docente o estudiante que les colabore.
3. Se organizan equipos de trabajo de dos o tres integrantes.
4. Se define el producto final, objetivos y forma de evaluación.

5. De acuerdo con los factores a fomentar se eligen las herramientas, materiales y técnicas que se utilizarán tanto en la plataforma virtual como en el aula, esta es una actividad de docente y estudiantes.
6. El proyecto se subdivide en problemas, que los estudiantes irán resolviendo con la guía del profesor y la aplicación de las técnicas sugeridas.
7. Los equipos elaboran su plan de trabajo de manera colaborativa. Este plan incluye la planeación de las actividades entre ellas: investigar acerca de los docentes y estudiantes que pudieran colaborar en su proyecto, calendarización, fechas de entrega, recursos, contactos, etcétera. Para lo cual harán uso de las herramientas proporcionadas en la plataforma virtual para trabajar de forma auto dirigida con opciones de colaboración con otros estudiantes y profesores; mientras que el docente como guía en el aula presencial aplicará las técnicas apropiadas para el fomento del aprendizaje colaborativo.
8. Los estudiantes en equipos investigan, analizan y discuten, sobre el proyecto, en reuniones acordadas para tal fin, estas reuniones son entre ellos como equipo y con los docentes y estudiantes que estén apoyando su proyecto.
9. Se realizan evaluaciones grupales y autoevaluaciones en el transcurso del proceso para ajustar lo que se requiera.
10. Los equipos presentan el resultado de su trabajo a los demás equipos.
11. Reflexión grupal sobre el proyecto.
12. Evaluación y autoevaluación.

Como puede observarse la clase consta de diversos elementos que involucran tanto la interacción de estudiantes y docentes para llegar a acuerdos sobre el objetivo que se pretende, los materiales y técnicas elegidas, el ambiente propicio para el aprendizaje activo, estrategias instruccionales acorde al grupo y evaluación constante del proceso. Un bosquejo de una clase con estas características (puede verse en el Anexo B).

6.2.3 Tercera fase de la Propuesta de Innovación: evaluación.

Por último, la tercera etapa de este proyecto se refiere a la evaluación. Martínez *et al.* (2017) mencionan que entre los elementos que se requieren mejorar para obtener

una educación de mayor calidad es la evaluación, por lo que en el modelo se consideran tres formas para evaluar tanto el proceso como los resultados. Las evaluaciones sugeridas son: a) una evaluación diagnóstica con el uso del instrumento IASE al inicio del curso; para determinar el comportamiento académico de los estudiantes antes de la intervención, y otra al final, que sirva de post test; b) una evaluación formativa, que se sugiere para el seguimiento de la implementación de la innovación, por medio de esta evaluación, la cual tiene la función de detectar las dificultades que se puedan presentar durante el proceso de implementación de la innovación; esta evaluación se realiza constantemente por medio de las actividades que se desarrollan tanto en clase como en la plataforma virtual, evaluando el grado de dificultad, la eficacia de las actividades, materiales, instrucciones y avance del estudiante y; por último, se sugiere c) una evaluación sumativa, que se considera al finalizar el curso, esta evaluación concierne a los resultados logrados por los estudiantes a lo largo del curso y que se refleja al final del mismo por medio de una evaluación general, en este caso en particular un post-test (IASE) (Orozco, 2006); así como una evaluación de los materiales, instrucciones del profesor, etcétera considerando criterios de funcionalidad mediante indicadores contenidos en una rúbrica para discutir con los estudiantes durante el proceso.

VII. Discusión

A continuación, se presentan las conclusiones derivadas del análisis de los resultados obtenidos en este estudio sobre la agencia humana en escenarios educativos que muestran los estudiantes a través del diagnóstico que se llevó a cabo; se incluye también un análisis sobre el modelo de innovación que se presenta para solventar el objetivo de este proyecto que es el fomento de agencia en los estudiantes universitarios. Así también, se abordan las limitaciones de este trabajo y sugerencias derivadas del mismo.

A lo largo de este proyecto, ya sea en forma de contexto educativo como de estudios realizados por varios autores sobre la realidad educativa de la comunidad universitaria se ha encontrado un consenso sobre: a) la rapidez del cambio en la sociedad a la cual los estudiantes deben adaptarse y para la cual no están preparados (De Garay, 2012; De Vries et al., 2011; Suárez, 2017; Rodríguez & Clariana, 2017) aunque podrían adecuarse (Bandura, 2006; Broncano, 2006; OCDE, 2018); b) mediante el desarrollo de habilidades emocionales, motoras, cognitivas y metacognoscitivas que permitan esta flexibilidad y autonomía para afrontar situaciones diversas a lo largo de su vida (Díez & Guevara, 2018; Kohler, 2013; Roys & Pérez, 2018; Visbal et al., 2017) y; c) la posibilidad de apertura por parte de las instituciones educativas y de los actores en el campo de la educación, con énfasis en el rol del profesor para lograr innovaciones que sean coherentes con lo que es requerido a los estudiantes para su futuro profesional (Carcelén, 2015; Holst et al., 2017; Pérez et al., 2018; Velázquez & González, 2017). Esto representa una tarea ardua para todos los involucrados y en especial para el estudiante, quien, en última instancia y con la preparación lograda en su trayectoria escolar, enfrentará los desafíos ya expresos en el ámbito laboral.

Algunos autores también han estudiado el tema del contexto educativo como Martínez (2001) que menciona las estrategias de aprendizaje o del que aprende y el entorno como factor importante para el rendimiento escolar; Kohler (2013) que refiere habilidades metacognoscitivas como factor influyente en su rendimiento; y Rizo (2006) quien narra acerca de las interacciones del estudiante como relevantes (Ferreira, 2020; Gutiérrez et al., 2018; Onieva, 2018) destacan la función del docente como mediador

del aprendizaje y para el desarrollo de habilidades y no únicamente para el aprendizaje de contenidos (Grasselli, 2019; Martínez & Ramírez, 2016; Silva, 2019). Estos autores refieren que se requiere mejorar en esos aspectos.

Por tal razón, y con el fin de conocer específicamente el comportamiento académico de los estudiantes se recurrió a un diagnóstico por medio del Inventario de Agencia en Situaciones Escolares (Maytorena, 2021) que incluye elementos de la agencia en escenarios educativos en sus tres dimensiones: a) personal, b) mediada y c) colectiva; estos elementos refieren habilidades y estrategias de aprendizaje del estudiante, estrategias instruccionales de los profesores y formas de interacción y colaboración en el aula.

Concordante con lo que mencionan los autores citados en el diagnóstico a los estudiantes se pudo constatar la necesidad de promover comportamientos que fomenten la agencia en escenarios educativos en esta población, pues los resultados obtenidos por los indicadores empleados para la medición de los modos de agencia en escenarios educativos mostraron que los estudiantes no realizan acciones agentes de forma constante.

En cuanto a los elementos de agencia personal, resaltan puntuaciones bajas en las medias del factor del modo de agencia personal *autorreflexión*, mediante el cual se analiza si el estudiante reflexiona sobre la coherencia entre su pensamiento con sus acciones, por lo que se infiere que los estudiantes emplean muy poco las habilidades para reflexionar sobre este efecto, lo cual es considerable debido a que estudios como el de Sáez et al. (2016) muestran la relevancia de este factor en competencias como la responsabilidad y el espíritu crítico, emociones y habilidades autorreguladoras. Se reconoce en este resultado, una insuficiencia del estudiante para planear y proponerse metas objetivas para el éxito en su trayectoria escolar.

Otro resultado a considerar fue el del factor *intencionalidad* donde se encontró que los estudiantes sí tienen la intención de emprender acciones para el desarrollo de sus planes académicos y desarrollar las estrategias necesarias para este fin, aunque no quiere decir que lo lleven a cabo; alta intencionalidad representa algo positivo para este proyecto, pues como lo refieren Bandura (2006) y Broncano (2006) este elemento ha sido un componente primordial en el tema de la agencia humana, pues otorga una

especie de juicio al estudiante para decidir si quiere accionar o no, relacionando su respuesta a las creencias y experiencias de su historia de vida (Díez & Guevara, 2018). Aunque el hecho de contar con la intención de tomar acción no hace la diferencia, sí ayuda, si se desarrollan las habilidades que complementen este factor.

Con base en el semáforo de comportamiento agente, se detecta la necesidad de fortalecer el modo de agencia personal en cuanto a capacidad cognoscitiva y metacognoscitiva; esto conlleva al desarrollo de nuevos procesos pedagógicos-formativos para el desarrollo de nuevas conductas y habilidades cognitivas (Pérez et al., 2018).

En el caso de la dimensión agencia mediada las puntuaciones medias más bajas se encontraron en el factor “Búsqueda de apoyo” y en cuanto al puntaje del semáforo este factor concuerda con el resultado anterior pues requiere entrenamiento urgente. De acuerdo con Domínguez (2016) este factor es relevante pues contribuye a evitar situaciones que pueden afectar el desempeño del estudiante como el agotamiento académico y regulación emocional; Narro y Arredondo (2013) también consideran la búsqueda de apoyo como factor clave en la mejora de la trayectoria educativa de los estudiantes mediante la construcción de mejores relaciones y ambientes. Este factor resultó ser el que requiere de mayor atención en la propuesta.

En relación a la dimensión de *agencia colectiva*, se obtuvieron puntuaciones más cercanas al 66.6% en sus sumatorias, por lo que se deduce que los estudiantes otorgan importancia a lo referente a aprendizaje colaborativo e interacciones sociales, sin embargo, se sigue percibiendo la necesidad de reforzamiento en esta área en similitud con lo que refieren los autores Giner-Gomis et al. (2017) quienes mencionan que las actividades que refuerzan la comunicación, cooperación y trabajo colaborativo son benéficas para la comunidad estudiantil, aunque son poco utilizadas.

Una vez visto el beneficio de las habilidades para interactuar en grupos y que como mencionan Velázquez y González (2017) el espacio educativo es el medio de socialización donde el estudiante construye por medio de sus experiencias personales sus expectativas del futuro, queda expuesta la necesidad de prácticas que permitan que los estudiantes logren, mediante la interacción y la colaboración, vincularse positivamente con otros y apoyarse mutuamente. Se infiere una concordancia en

cuanto al beneficio que pudiera reportar el fomento de estos comportamientos en los estudiantes universitarios, que se vería reflejado en autonomía y dirección de sus esfuerzos hacia la conclusión de sus metas académicas; lo que propició la elaboración de un diseño de innovación para el fomento del comportamiento agentivo.

Si bien es cierto que la institución educativa es parte de un sistema mayor, del cual la institución depende a la vez que influye, se reconoce que los cambios requeridos para la formación de los futuros profesionales no se presentan en la misma velocidad que lo que acontece fuera de la institución, por lo que la relevancia de gestionar cambios que generen innovaciones en la actividad directa del estudiante es relevante (Delgado, 2019; Grasselli, 2019). En este proyecto se observó la oportunidad de una aportación práctica en beneficio de los estudiantes, a través de la promoción de algunas de las habilidades que mejoran el comportamiento académico según estudios de diferentes autores como González et al. (2017) sobre intencionalidad; Valle et al. (2015) sobre previsión; Díaz et al., (2017) sobre auto-reactividad; Sáez et al. (2016) sobre autorreflexión; Roselli (2016) sobre aprendizaje colaborativo, entre otros; y que se direccionan al fomento de agencia humana en el ámbito educativo; dichos comportamientos se agrupan en el modelo de agencia en escenarios educativos (Maytorena, 2021) y pudieran aportar para mayor autonomía y sentido de logro del estudiante.

Se pudo determinar mediante los resultados generados a través del diagnóstico elaborado, en qué comportamientos específicos se sugiere incidir con el fin de promover un mejoramiento de las habilidades sugeridas en aras de lograr una mejor trayectoria escolar, el resultado del diagnóstico mostró una necesidad de entrenamiento urgente en el factor “búsqueda de apoyo” enfocándose en este rubro principalmente las técnicas sugeridas para la muestra de este proyecto, así también, técnicas para fortalecer los elementos que componen el modo de agencia mediada de apoyo docente y apoyo económico, en el modo de agencia personal son: autorreflexión, auto reactividad, previsión e intencionalidad y por último también se consideró el factor aprendizaje colaborativo de agencia colectiva.

Para este fin, se pudo lograr el diseño de una propuesta de innovación fundamentada en el modelo teórico probado de agencia en escenarios educativos,

dicha propuesta consta de un modelo para fomento de agencia y enriquece al modelo base mediante la aplicación práctica del mismo, contempla el fomento de habilidades para el trabajo grupal e individual mediante estrategias instruccionales intermediado por el profesor para afianzar el aprendizaje, quien tiene un rol determinante para el éxito de esta propuesta, se optó por la sugerencia de un modelo mixto o híbrido basado en el beneficio que aporta a la eficacia de las secuencias didácticas (Vázquez, 2016); y en las ventajas que suponen las nuevas formas de comunicación entre los estudiantes y profesores (Martínez & Ramírez, 2016; UNESCO, 2017); por último, se considera que esta propuesta de innovación pudiera impactar tanto en la dinámica generada en el aula (presencial/virtual) entre profesor y estudiantes mediante el cambio comportamental derivado de la aplicación de técnicas coherentes con la metodología de aprendizaje centrado en el estudiante, así como en ambientes fuera del ámbito académico; se enfatiza el hecho de que las técnicas que se eligen son a partir del resultado del diagnóstico aplicado a cada muestra en cuestión y que el modelo es específicamente para fomentar la agencia en escenarios educativos, por lo que puede ser aplicado a la par y como complemento de cualquier programa curricular.

En este proyecto, se presenta la primera fase de la innovación que se plantea referida al diseño y a la importancia de la innovación en sí. Cabe mencionar que esta investigación tuvo sus limitaciones en el método utilizado con respecto a la muestra poblacional. Se trabajó con una muestra disposicional no probabilística, lo cual restringe la generalización del resultado a la muestra obtenida y a sus características; parte de esta limitante es que la muestra no presenta un balance en cuanto a género por la naturaleza de su obtención. Se recomienda previo a la implementación de esta propuesta, hacer de nuevo una aplicación diagnóstica debido a que, aunque las técnicas recomendadas se pueden utilizar en lo general para el desarrollo de la agencia en los estudiantes, es pertinente y necesario obtener información precisa acerca de las necesidades específicas que manifiestan los beneficiarios directos de este planteamiento innovador.

Referencias

- ANUIES. (2018). *Visión y acción 2030 Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*.
http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf2.
- Area, M., Bethencourt, A., & Martín, S. (2020). De la enseñanza semipresencial a la enseñanza online en tiempos de Covid19. *Visiones del alumnado. Campus Virtuales*, 9(2), 35-50.
<http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/733>
- Arias, L. (2009). Las Interacciones Sociales que se Desarrollan en los Salones de Clase y su Relación con la Práctica Pedagógica que realiza el Docente en el Aula. *Revista Posgrado y Sociedad*, 9(2), 32-57.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3662261.pdf>
- 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. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>
- Bandura, A. (2006). *Toward a Psychology of Human Agency*. Stanford University, 1(2) 164-180. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1745-6916.2006.00011.x>
- Blackman, Y., & Bermudez, E. (2020). Tutoría entre pares. Experiencia del programa asesoría pedagógica estudiantil. *Alternativas*, 19(3), 14-22.
<https://editorial.ucsg.edu.ec/ojs-alternativas/index.php/alternativas-ucsg/article/view/267>
- Broncano, F. (2006). Consideraciones epistemológicas acerca del "sentido de agencia". *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*, 39, 7-27.
<https://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/view/ASEM0606110007A/15653>
- Bustamante, L., Ayllón, S., & Escanés, G. (2018). Abordando la trayectoria universitaria desde el pensamiento complejo. *Praxis Educativa*, 22 (3); 64-70.
<http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220307>.

- Carbonell, J. (2001). La Aventura de Innovar, el cambio en la escuela. *Revista Pedagógica*, 24(71), 127.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922003000300006
- Carcelén, C. (2015). Fundamentos Teóricos para la Innovación Educativa. En: https://www.academia.edu/4071081/Fundamentos_te%C3%B3ricos_para_la_Innovaci%C3%B3n_Educativa
- Cascales, A., Gomariz, M., & Martínez, M. (2016). Competencia tecnológica y trabajo colaborativo en las prácticas curriculares del Grado en Pedagogía en la Universidad de Murcia. *Revista de Investigación en Educación*, 14 (1), 31-52.
<http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/223/243>
- Castañeda, S., Peñalosa, E., & Austria, F. (2014). *Perfiles Agentivos y no Agentivos en la Formación del Psicólogo*. UNAM-Facultad de Psicología–CONACYT.
https://www.academia.edu/17224533/Perfiles_Agentivos_y_no_Agentivos_en_la_Formaci%C3%B3n_del_Psic%C3%B3logo
- Cueva Gaibor, D. A. (2020). La tecnología educativa en tiempos de crisis. *Revista Conrado*, 16(74), 341-348.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000300341
- De Garay Sánchez, A. (2012). Mis estudios y propuestas sobre los jóvenes, universitarios mexicanos. D.R. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. En: <https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/28oct-DeGaray.pdf>
- De Vries, W., León, P., Romero, J., & Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios *Revista de la Educación Superior*, 4(160) 29-49.
<https://www.redalyc.org/pdf/604/60422569002.pdf>
- Delgado, L. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante: hacia un nuevo arquetipo de docente. *Enseñanza y Teaching*, 37(1), 139-154.
https://www.researchgate.net/publication/337643990_Aprendizaje_centrado_en_el_estudiante_hacia_un_nuevo_arquetipo_docente

- Díaz, A., Pérez, M., González, J., & Núñez, J. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 39 (157), 87-104. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000300087
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1 (1), 37-57. URL <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299128587005.pdf>
- Díez, S., & Guevara, R. (2019). Incidencia de la actitud conductual en las intenciones emprendedoras de los estudiantes universitarios. Universidad Autónoma de México, Facultad de Contaduría y Administración. <http://dx.doi.org/10.22201/fca.24488410e.2019.2074> 0186- 1042/© 2019
- Durán, S., García, J. & Prieto, R. (2017). Influencia de la Calidad de Vida en el rendimiento del estudiante universitario. En: Libro Calidad de vida, inclusión social y bienestar humano. 89-110, ed. Primera, Centro de Estudios e Investigaciones Socio-económicas y Políticas (CEISEP). En: https://www.researchgate.net/publication/317098368_Influencia_de_la_Calidad_de_Vida_en_el_rendimiento_del_estudiante_universitario
- Ferreira (2020). Estudio descriptivo de la percepción de los estudiantes universitarios acerca de las estrategias que utiliza el profesorado en la formación por competencias. En Serna, Revolución para la formación y la capacitación del siglo XXI, 3(1). https://www.researchgate.net/publication/346026666_Revolucion_en_la_Formacion_y_la_Capacitacion_para_el_Siglo_XXI_Vol_I_ed_3
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6(1-2), 1-14. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- García, F. (2016). En clave de innovación educativa. Construyendo el nuevo ecosistema de aprendizaje. *Congreso Internacional de Tendencias en Innovación Educativa*, Arequipa, Perú. En: https://www.researchgate.net/publication/310645126_EN_CLAVE_DE_INNOVACION_EDUCATIVA_CONSTRUYENDO_EL_NUEVO_ECOSISTEMA_DE_APRENDIZAJE

- Giner, A., Iglesias, M., Lozano, I., & Urrea, M. (2017). Innovación docente en la universidad: el caso de la implementación del contenido “Comunidades de Aprendizaje” en dos asignaturas en la formación inicial del profesorado. *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa*. Barcelona: ISBN 978-84-9921-935-6, 538-547. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6201260>
- González, E. (2016). Competencias académicas de los egresados universitarios y su predicción de ocupación laboral *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 5(10). <https://www.redalyc.org/pdf/5039/503954317004.pdf>
- González Lomelí, D., Castañeda, S. & Maytorena, M. A. (2006). *Estrategias referidas al aprendizaje, la instrucción y la evaluación*. Pearson-Universidad de Sonora.
- González, M., Pérez, M., & Rodríguez, L. (2017). Efecto de los programas de educación en emprendimiento sobre la intención emprendedora de los estudiantes universitarios. *Economía industrial*, ISSN 0422-2784, 93-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6117396>
- González, M., Ureta, M., & Marcovecchio, V. (2017). Espacios dialógicos con tecnologías de la información y comunicación (TIC) como portadores de conocimientos en construcción en el aprendizaje en carreras universitarias. XIX Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación WICC, ITBA, Buenos Aires. En: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/62885>
- González, R., Valle, A., Freire, C., & Ferradás, M. (2012). Relaciones entre la autoeficacia percibida y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Psicología*, 29(1), 40-48. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243030189004.pdf>
- González, R., Valle, A., Rodríguez, S., García, M., & Mendiri, P. (2007). Programa de intervención para mejorar la gestión de los recursos motivacionales en estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 65(237), 237-255. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/10/237-06.pdf>
- González, R., Franco, V., Souto-Gestal, A., & González, L. (2017). ¿Media la orientación de las metas académicas el estrés en estudiantes universitarios?

- Revista de Investigación en Educación*, 15(2), 109-121.
<https://1library.co/document/q2ngrwrq-titulo-media-orientacion-metas-academicas-estres-estudiantes-universitarios.html>
- Grasselli, D. (2019). Implementación de estrategias de Aprendizaje Centrado en el Estudiante en un curso de Ingeniería. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(32), 70-81.
<https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/347/310>
- Grisales, H. (2020). Propuesta de un modelo de apoyo al emprendimiento que genera sinergia con la innovación social. *Tendencias Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas*, XXI(1), 157-174.
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rtend/article/view/5603>
- Gutiérrez, M., Tomás, J., & Alberola, S. (2018). Apoyo docente, compromiso académico y satisfacción del alumnado universitario. *Estudios sobre Educación*, 35, 535-555.
- Hernández, C. (2016). Diagnóstico del rendimiento académico de estudiantes de una escuela de educación superior en México. *Revista Complutense De Educación*, 27(3), 1369-1388. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.48551.
- Holguín, J., & Rodríguez, M. (2020). Proactividad y resiliencia en estudiantes emprendedores de Lima. *Propósitos y Representaciones*, 8(2).
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n0.367>.
- Holst, I., Galicia, Y., Gómez, G., & Degante, A. (2017). Las habilidades sociales y sus diferencias en estudiantes universitarios. *Vertientes*, 20(2), 22-29.
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/vertientes/issue/view/5081>
- Hovhannisyan, G. (2018). Aprendizaje centrado en el estudiante: un camino hacia el éxito. *Sicom*. <https://www.sicom.com.mx/2018/11/15/aprendizaje-centrado-en-el-estudiante-un-camino-hacia-el-exito/>
- Kohler, J. (2013). Rendimiento académico, habilidades intelectuales y estrategias de aprendizaje en universitarios de Lima. Universidad de San Martín de Porres, Perú. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v19n2/a13v19n2.pdf>

- Lamarra, N., & Pérez, C. (2016). La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo. Situación, principales problemas y perspectivas futuras. *Revista Española de Educación Comparada*.
https://www.researchgate.net/publication/305041538_La_educacion_superior_latinamericana_en_el_inicio_del_nuevo_siglo_Situacion_principales_problemas_y_perspectivas_futuras
- Larreamendy, J. (2011). Aprendizaje como reconfiguración de agencia. *Revista de Estudios Sociales*, 40, 33-43. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-885X2011000300004&script=sci_abstract&lng=es
- Lillo, F. (2013). Aprendizaje colaborativo en la formación universitaria de pregrado. *Revista de Psicología, Universidad Viña del Mar*, 2(4), 109-142. <http://sitios.uvm.cl/revistapsicologia/revista-detalle.php/4/25/contenido/aprendizaje-colaborativo-en-la-formacion-universitaria-de-pregrado>
- Lozano, S., Robledos, R., & Robledos, S. (2019). La neuropsicología como referentes necesarios para comprender el comportamiento humano. *Revista Conrado*, 16(73), 201-206. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1294>
- Mares, G., Rocha, H., Rivas, O., Rueda, E., Cabrera, R., & Tovar, J. (2012). Identificación de factores vinculados con la deserción y la trayectoria académica de los estudiantes de Psicología en la FES Iztacala. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 189-207.
- Martín-Palacio, Di Giusto, Avilés-Dávila y Perlaza (2020). Percepción comparada de profesores y alumnos universitarios de la actividad docente y su incidencia en el rendimiento académico. *Form. Univ.*, 3(6), 155-168. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600155>.
- Martínez, J., Tobón, S., & Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación educativa*, 17(73), 79-96. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100079&lng=es&tlng=es.

- Martínez, K., & Ramírez, A. (2016). Redes sociales en educación superior: Transformaciones tecnológicas, de socialización y de colaboración entre estudiantado universitario. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 93-111. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/9342>
- Martínez-Rizo, F. (2001). La Educación, la investigación educativa y la psicología. En: http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/capitulos/C%20034%202004%20Educacion-IE-Psicologia%20Castaneda%20Manual%20Moderno.pdf
- Martínez-Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa, revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, 35 (139), 128-150.
- Maytorena, M. (2017). Una Aproximación Interdisciplinar a la Agencia Humana en Escenarios Educativos (Tesis doctoral). *Universidad de Sonora*. México. En: <http://repositorioinstitucional.uson.mx/handle/unison/1931>
- Maytorena, M. (2021) Agencia Humana en el contexto educativo: constructos y medición. Editorial: McGraw-Hill, Universidad de Sonora.
- Maytorena, M. & González, D. (2015) Elaboración de programas de aprendizaje en la cultura física y deporte. Editorial: Pearson Educación México
- Maytorena, M., González, D., & Corral, V. (2019). Efecto de mediación de la agencia humana en escenarios educativos. *Acta de investigación psicológica*. 10(2), 43-55. <http://www.scielo.org.mx/pdf/aip/v10n2/2007-4719-aip-10-02-43.pdf>
- Méndez, I., Namihira, D., Moreno, L., & Sosa, C. (2009). El Protocolo de Investigación: Lineamientos para su elaboración y análisis (segunda edición, primera reimpresión). Trillas.
- Modelo Educativo 2030 de la Universidad de Sonora (2018). en: https://www.unison.mx/institucional/marconormativo/reglamentosacademicos/MODELO_EDUCATIVO_2030.pdf
- Mondragón, C., Cardoso, M., Jiménez, D., & Bobadilla, S. (2016). Hábitos de estudio y rendimiento académico. Caso estudiantes de la licenciatura en Administración de la Unidad Académica Profesional Tejupilco, 2016. *RIDE. Rev Iberoam. Investig. Desarrollo Educativo* 8 (15): 661-685. Disponible en:

- http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672017000200661&lng=es. <http://dxdoi.org/10.23913/ride.v8i15.315>
- Narro Robles, J. & Arredondo Galván, M. (2013). La tutoría: Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 35(141), 132-151. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982013000300009&script=sci_abstract
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). La UNESCO avanza, la agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Grupo de Trabajo de la UNESCO sobre la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible <http://en.unesco.org/sdgs>. París, Francia.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2018). The future of education and skills Education 2030. Secretary-General of the OECD. En: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2019). Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education, OECD Publishing, Paris <https://doi.org/10.1787/9789264309432>
- Oliver, C. (1998). La atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos. (Tesis doctoral) *Universidad de Barcelona*. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1348/TOL7401.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Onieva, J. (2018). Scrum como estrategia para el aprendizaje colaborativo a través de proyectos propuesta didáctica para su implementación en el aula universitaria. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 22 (2). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/66385>
- Orejudo, S., Fernández-Turrado, T. y Briz, E. (2012). Resultados de un programa para reducir el miedo y aumentar la autoeficacia para hablar en público en estudiantes universitarios de primer año. *Estudios sobre Educación*, 22 (12), 199-217. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/22638/2/ESE22-10-OrejudoFdezTurrBriz.pdf>

- Orozco, M. (2006). La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción. En M.J. Varela (ed.), *La Evaluación en los Estudios de Traducción e Interpretación*, 47-68. https://gent.uab.cat/marianaorozco/sites/gent.uab.cat.marianaorozco/files/Orozco_evaluacion_2006.pdf
- Ortíz, R., (2016). Educación globalizada: Tendencias y Retos de la Educación Superior en México y el Mundo. *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(6), 24-39. <http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/82>
- Pérez, R., Mercado, P., Martínez, M., Mena, E., & Partida, J. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(6), 847-870. <https://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/371/1683>
- Piñero, J., & Costado, M. (2020). Codiseño de problemas geométricos apoyados en TIC: estudio de un caso con estudiantes de maestros bajo un modelo de aprendizaje mixto. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 74, 1-11. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.74.1807>
- Ramírez, M., Hernández, B., Téllez, L., Cuenca, P., & Torres, J. (2007). Las fases de la innovación educativa y la integración de la red responsable de la innovación: un caso ilustrativo para la profesionalización docente. *Virtual Educa*. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:19348/n04ramirezsol07.pdf>
- Ramírez, V. (2002). Reseña de "La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación" de Edmond Marc y Dominique Picard. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, VIII (15), 162-165. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31681511.pdf>
- Reynoso, O., & Méndez-Luévano, T. (2018). ¿Es posible predecir el rendimiento académico? La regulación de la conducta como un indicador del rendimiento académico en estudiantes de educación superior. *Estudios Sobre Educación*, 9 (16), 1- 19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553457901008>
- Ríos, D., & Reynoso, J. (2008). Proyectos de innovación educativa. *Colección de Módulos Pedagógicos*. Universidad de Santiago de Chile. En:

- https://eduqualis.net/portal/wp-content/uploads/2019/12/Proyecto_de_Innovacion_Educativa_USACH.pdf
- Rivas, M. (2000). Innovación educativa, teoría, procesos y estrategias. *Letras Universitarias*. Editorial Síntesis N: 978-84-995835-0-1
- Rizo, M. (2006). George Simmel, Sociabilidad e Interacción. *Cinta Moebio*, 27, 43-60.
<https://www.moebio.uchile.cl/27/rizo.html>
- Rodríguez, A. (2015). Buenas prácticas como procesos y tendencias innovadoras en la educación superior. *Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 22, 55-75.
<https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1716>
- Rodríguez, A., & Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60.
https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/12614/1/2017_procrastinacion_academica_estudiantes.pdf
- Rodríguez, C., & Juanes, B. (2019). La interactividad en ambientes virtuales en el posgrado. *Rev. Cubana Edu. Superior*, 38(1),
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000100024&lng=es&tlng=es.
- Romay, M., & Rigo, L. (2020). Estrategias instruccionales en el contexto universitario público: acercamiento exploratorio a una facultad de Psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(1), 11-26.
<https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/85>
- Rosario, P., Fuentes, S., Beuchat, M., & Ramaciotti, A. (2015). Autorregulación del aprendizaje en una clase de la Universidad: un enfoque de infusión curricular. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 31-49.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/229421/186961>
- Roselli, R. (2016). El aprendizaje colaborativo, bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280.
<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/90>

- Roys, J., & Pérez, A. (2018). Estrategias de aprendizaje significativo en estudiantes de Educación Superior y su asociación con logros académicos. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 19, 145-166. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/3570/3102>
- Sáez Pizarro, B., Caja López, M., Rodríguez, R., Gómez Vergel, D., & Arce García, M. (2016). Autorreflexión y autoevaluación: una experiencia para mejorar el aprendizaje mediante el desarrollo de competencias generales y emocionales. *X Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Educar para transformar*. Departamento de Farmacia-Biotecnología Facultad de CC. Biomédicas Universidad Europea de Madrid. En: <https://docplayer.es/80571058-Autorreflexion-y-autoevaluacion-una-experiencia-para-mejorar-el-aprendizaje-mediante-el-desarrollo-de-competencias-generales-y-emocionales.html>
- Salgado, J. (2016). Innovación educativa, innovando en educación superior, una revisión. En: <http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2011/10/INNOVAguia-didactica-2016.pdf>
- Samá, D. (2020). La gestión del capital humano y la evaluación del desempeño docente en la Educación Superior: perspectivas y desarrollo. *Revista Ciencia Universitaria*, 18(2). <https://revistas.unah.edu.cu/index.php/ACUNAH/article/view/1386>
- Sánchez, M., & Escamilla, J. (2018). Perspectiva de la Innovación Educativa en universidades de México, experiencias y reflexiones de la RIE 360. Ed. *Red de Innovación Educativa*. Editorial Imagia Comunicación. <https://www.amfem.edu.mx/index.php/publicaciones/libros/169-libro-perspectivas-innovacion-educativa>
- Sibrián, L. (2017). Expectativas de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes, *Diálogos*, 11(19), 25-37. <https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i19.5481>
- Silva, J., & Romero, M. (2013). La virtualidad una oportunidad para innovar en educación: un modelo para el diseño de entornos virtuales de aprendizaje.

- Didáctica y Educación*, 5 (1), 1-22.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6584034>
- Soto, S. (2019). Las ciencias del comportamiento: el nuevo panorama para la economía. *Tiempo Económico*, XIV (41), 7-27.
<http://tiempoeconomico.azc.uam.mx/wp-content/uploads/2020/01/41te1.pdf>
- Suárez, M. (2017). Juventud de los estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, XLVI (4), 39-54.
<http://publicaciones.anuies.mx/revista/184/1/3/es/juventud-de-los-estudiantes-universitarios>
- Tejada, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 117-123.
- Tejada, J. (1998). Los agentes de la innovación en los centros educativos, profesores, directivos y asesores. *Ediciones Aljibe*. <http://files.asistencia-pedagogica.webnode.es/200000040-ce402d032f/libros-los-agentes-de-la-innovacion-en-los-centros-educativos-profesores-directivos-y-asesores.pdf>
- Toranzos, L. (1996). Evaluación de la Calidad en Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 63-78. <https://doi.org/10.35362/rie1001167>
- Tristá, B. (2019). La orientación del comportamiento humano en las instituciones de educación superior. *Rev Retos*, 13(2). <https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/retos/article/view/3246>
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, Mar, & Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8 (1), 1-8.
<https://www.redalyc.org/pdf/1293/129343965001.pdf>
- Vázquez, M. (2016). Modelos blended learning en educación superior. Innovación en la enseñanza. *XVII Encuentro internacional virtual EDUCA Puerto Rico*.
- Velázquez, Y., & González, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 117-138. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003>

- Visbal, D., Mendoza, A., & Díaz, S. (2017). Estrategias de aprendizaje en la educación superior. *Sophia*, 13(2), 70-81.
<https://www.redalyc.org/pdf/4137/413751844008.pdf>
- 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.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5591911>
- Zavala, M., Vázquez, M., & González, I. (2017). Innovación Educativa en el nivel superior, reflexiones para la práctica docente. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Instituto Tecnológico de Sonora.
- Zavala Guirado, M. A., Vázquez García, M. A., & González Castro, I. (2017). Innovación educativa en el nivel superior, reflexiones para la práctica docente, *Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, visto en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1320.pdf>

Anexos

Anexo 1

Inventario de Agencia en Situaciones Escolares (IASE)

Folio: _____

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 los 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 2

Bosquejo de clase y plataforma

Clase presencial

<p>Datos: psicología – Dra. Pérez</p> <p>Objetivo de clase:</p> <p>Contenido que se desarrollará en clase</p> <p>Recursos:</p> <p>Estimulación del tiempo:</p> <p>Evaluación:</p> <p>Bibliografía y material recomendado al estudiante: (incentivos y participación en chats, foros)</p> <p>Tareas preparatorias para la próxima clase</p>	<p>Aula</p> <p>Tema a desarrollar</p> <p>Presentación de la situación o problema – conceptualización</p> <p>Técnica 1 (explicación intercalando preguntas)</p> <p>Técnica 2 (Pensar-discutir-compartir) – construcción</p> <p>Técnica 3 (Reflexión grupal) - diálogo</p> <p>Actividades, rúbrica, ejercicios (opcional)</p> <p>Plataforma.</p> <p>Incluir lo correspondiente a la siguiente clase.</p> <p>Utilizar chat o foro</p> <p>Técnica 1: Aprendizaje invertido (tema siguiente clase)</p> <p>Evaluación</p> <p>Técnicas 2: Registro de la actividad diaria</p>
---	---

Plataforma del profesor

<p>Técnicas</p> <p>Aprendizaje centrado en el estudiante</p> <p>Interacciones sociales</p> <p>Aprendizaje colaborativo</p> <p>Evaluación</p> <p>Recordatorios, alarmas</p>	<p>Clase:</p> <p>Estudiantes</p> <p>Planeación</p> <p>Tablón</p> <p>Foro</p> <p>Evaluación</p>
--	--

Plataforma del estudiante

<p>Técnicas</p> <p>Planeación (previsión)</p> <p>Organización (intencionalidad)</p> <p>Revisión (auto reactividad)</p> <p>Seguimiento y evaluación (Autoreflexión)</p>	<p>Clase:</p> <p>Contenido</p> <p>Planeación</p> <p>Tarea</p> <p>Tablón</p> <p>Foro</p>
--	---