

Agencia en escenarios educativos y rendimiento académico en universitarios colombianos¹

María de los Angeles Maytorena Noriega

Doctora en Ciencias Sociales
Universidad de Sonora, México
Correo electrónico: maria.maytorena@unison.mx

Yasmit Adriana Arias Peña

Psicóloga
Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia
Correo electrónico: nanita970427@gmail.com

Daniel González Lomelí

Doctor en Psicología
Universidad de Sonora, México
Correo electrónico: daniel.lomeli@unison.mx

Martha Cecilia Jiménez

Doctora en Psicología
Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia
Correo electrónico: martha.jimenez@uptc.edu.co

Recibido: 31/08/2021

Evaluado: 16/05/2022

Aceptado: 01/03/2022

Resumen

La teoría social cognitiva de Bandura plantea la interacción recíproca de tres modos de agencia humana. Bajo ese supuesto, se propone la agencia en escenarios educativos considerando el modo de agencia personal, mediada y colectiva. El objetivo del presente estudio fue probar un modelo explicativo del rendimiento académico de universitarios a partir de los tres modos de agencia en escenarios educativos. Una muestra no probabilística de ciento ochenta y siete estudiantes de pregrado de una universidad pública colombiana respondió al Inventario de Agencia en Situaciones Escolares (IASE). El modelo estructural resultante explica el 18% del rendimiento académico, el cual recibe un efecto directo y positivo de la agencia personal; a su vez, la agencia personal recibe un efecto directo de la agencia mediada y un efecto indirecto de la agencia colectiva. El modelo estructural presenta valores adecuados de bondad de ajuste estadística y práctica. Se concluye que el IASE posee validez predictiva sobre el rendimiento académico.

Palabras clave

Rendimiento académico, Aprendizaje, Estudiantes universitarios, Modelo de mediación, Agencia humana, Agencia en escenarios educativos.

¹ Para citar este artículo: Maytorena, M., Arias, Y., González, D. y Martínez, M. (2023). Agencia en escenarios educativos y rendimiento académico en universitarios colombianos. *Informes Psicológicos*, 23(1), pp. 255-269 <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v23n1a16>

Agência em cenários educacionais e desempenho acadêmico em estudantes universitários colombianos

Resumo

A teoria social cognitiva de Bandura propõe a interação recíproca de três modos de agência humana, sob esse pressuposto a agência é proposta em ambientes educacionais considerando o modo de agência pessoal, mediada e coletiva. O objetivo foi testar um modelo explicativo do desempenho acadêmico de estudantes universitários baseado nos três modos de Agência em ambientes educacionais. Uma amostra não probabilística de 187 alunos de graduação de uma universidade pública colombiana respondeu ao Inventário de Agência em Situações Escolares (IASE). O modelo estrutural resultante explica 18% do desempenho acadêmico; que recebe um efeito direto e positivo da agência pessoal, por sua vez, a agência pessoal recebe um efeito direto da agência mediada e um efeito indireto da agência coletiva. O modelo estrutural apresenta valores adequados de qualidade estatística e prática de ajuste. Conclui-se que o IASE tem validade preditiva sobre o desempenho acadêmico.

Palavras-chave

Desempenho acadêmico, Aprendizagem, Estudantes universitários, Modelo de mediação, Agência humana, Agência em ambientes educacionais.

Agency in educational settings and academic performance in Colombian college students

Abstract

Bandura's social cognitive theory proposes the reciprocal interaction of three modes of human agency. Under this assumption, the agency is proposed in educational settings considering the mode of personal, mediated and collective agency. The objective was to test an explanatory model of the academic performance of college students based on the three modes of agency in educational settings. A non-probabilistic sample of 187 undergraduate students from a Colombian public university responded to the Inventory of Agency in School Situations (IASS). The resulting structural model explains 18% of academic performance, which receives a direct and positive effect from personal agency. In turn, personal agency receives a direct effect from mediated agency and an indirect effect from collective agency. The structural model presents adequate values of statistical and practical adjustment goodness. It is concluded that the IASS has predictive validity on academic performance.

Keywords

Academic performance, Learning, College students, Mediation model, Human agency, Agency in educational settings.

Introducción

La psicología educativa estudia variables que inciden en el aprendizaje, ya sean variables propias del individuo, como la autonomía y la autogestión, o variables contextuales, como el apoyo de docentes, padres y compañeros (Tomás & Gutiérrez, 2019). Otro autor señala tres tipos de factores asociados al aprendizaje o al rendimiento escolar (Martínez-Rizo, 2004), los factores del estudiante (su desarrollo físico, cognoscitivo y afectivo), los factores del entorno social y familiar (prácticas familiares relacionadas con su educación) y los factores del entorno escolar (prácticas del maestro). Así, el estudio del aprendizaje incluye una gran variedad de eventos. Una forma de medir el aprendizaje es por medio del rendimiento académico; al respecto, Garbanzo (2007) refiere que el rendimiento académico ha sido definido como el valor atribuido al logro en las tareas académicas por parte del estudiantado y se mide con los resultados en una prueba, es decir, calificaciones o puntajes de las pruebas estandarizadas. Además, se emplea como criterio para medir el éxito o fracaso académico.

El rendimiento académico es una variable de gran interés en la literatura científica como los estudios de Barrera, Vales, Sotelo, Ramos y Ocaña-Zúñiga (2020), Castañeda, Peñalosa y Austria (2014), Kuster y Vila (2012), Medrano (2011), Oriol, Mendoza, Covarrubias y Molina (2017) o Vargas y Montero (2016), entre otros, quienes señalan variables asociadas a las dimensiones cognoscitivas, afectivas y conductuales en el ámbito personal y académico del estudiante universitario. De ahí que tome importan-

cia el involucramiento académico como factor de protección contra el abandono escolar (Tomás & Gutiérrez, 2019) y el bajo desempeño o rendimiento académico, no solo en contextos de aprendizaje convencional (aula, laboratorios, talleres, etc.), sino también en el aprendizaje mediado tecnológicamente (Pineda, García, Castañeda & Vadillo, 2020).

Se han puesto a prueba modelos explicativos sobre el alto rendimiento académico, en los cuales se incluyen variables psicológicas como la autoeficacia; por ejemplo, Gutiérrez, Domínguez, Ruiz, Fuentes y Gutiérrez (2019) apuntan hacia las creencias sobre la autoeficacia de los estudiantes. Estos autores indican que dichas creencias pueden permitir una mejor adaptación al ambiente escolar, así como potenciar los aprendizajes previos, las aptitudes y los conocimientos de los estudiantes. Mientras que Mondragón, Cardoso, Jiménez y Bobadilla (2016), en México, observaron algunas variables asociadas a comportamientos de estudio que influyen en el rendimiento académico; con la participación de ciento setenta y tres estudiantes mexicanos de la carrera de Administración en la Universidad Autónoma del Estado de México, los autores pretendían conocer la influencia de variables como las técnicas, herramientas, métodos de estudio, memorización y otras estrategias como la planificación del estudio, utilización de materiales, asimilación de contenido y veracidad en lo que comunica sobre el rendimiento académico. Como parte de los hallazgos, Mondragón et al. (2016) señalan que los factores ambientales como la planificación del estudio, el uso de materiales y la asimilación de contenidos presentan una tendencia de uso que va del nivel normal al nivel bajo.

Otro estudio realizado por Barrera et al. (2020) explicó la relación entre el rendimiento académico y la dedicación al estudio, con las variables autorregulación, orientación hacia el futuro y estrategias de aprendizaje. Los autores realizaron un análisis factorial confirmatorio por modelamiento de ecuaciones estructurales con la participación de ciento ochenta y siete estudiantes de una universidad del sur de México; tanto la orientación al futuro como la autorregulación y las estrategias de aprendizaje explican el 17% de la dedicación al estudio y el 44% del rendimiento académico.

Los estudios antes descritos evidencian que el proceso de aprendizaje es individual, situado y colaborativo, pero en un contexto sociocultural y desde una perspectiva integral a fin de favorecer su autonomía en el proceso de aprender (Izquierdo, Asensio, Escarbajal & Rodríguez, 2019; Maytorena & González-Lomelí, 2020). Esto implica conocer a profundidad cómo los estudiantes gestionan recursos (sociales y económicos) y se autogestionan. Por eso, para comprender los procesos de gestión y autogestión de recursos, cobran especial valor los conceptos de agencia humana (Bandura, 2002) y de agencia en escenarios educativos (Maytorena, 2017).

Con relación al primer concepto, Bandura (2002) ofrece una definición de agencia conformada, en primera medida, por una intencionalidad dirigida a la acción, a través de un compromiso expedito para que suceda una habilidad que anticipe los resultados que se desean conseguir por medio de la formulación de metas; por la habilidad para dar forma a las diferentes trayectorias de acción; y por la motivación y regulación de la ejecución, que implica una actividad

metacognitiva mediante la que se juzga la concordancia entre el pensamiento previsto, lo ejecutado y las consecuencias de acciones propias y de otros.

En el mismo sentido, Bandura (2002; 2006) propone tres tipos de agencia: a) la agencia personal, caracterizada en función de cuatro elementos cognoscitivos y comportamentales como son intencionalidad, previsión, autorreflexión y autoreactividad; b) la agencia mediada, referida a la influencia de los apoyos económicos, sociales y educativos para el ejercicio de la agencia personal y sobre los cuales no se tiene control; y c) la agencia colectiva, basada en la sinergia de los grupos para alcanzar fines comunes.

El estudio de la agencia humana en contextos educativos ha cobrado interés particularmente al interior de Instituciones de Educación Superior (IES), dando cabida a múltiples investigaciones sobre agencia en el contexto educativo como los estudios de Castañeda et al. (2014), Gutiérrez (2015), Maytorena, González-Lomelí y Corral-Verdugo (2020), Medrano y Flores (2017), entre otros. En ese tenor, Maytorena (2017), con Bandura como base teórica, define la agencia en escenarios educativos como “un conjunto de habilidades personales, académicas y de interacción social que el estudiante posee y emplea para el logro de sus metas académicas orientadas a la mejora de sus logros escolares” (p. 57), diseñando y poniendo a prueba el Inventario de Agencia en Situaciones Escolares, con una muestra de doscientos veinticuatro estudiantes mexicanos (Maytorena, 2017). En otro estudio, Maytorena et al. (2020) encontraron que el modo de agencia mediada es una variable mediadora entre la agencia colectiva (variable predictora) empleando

como variable criterio la agencia personal. El hallazgo de estos autores significa que la agencia personal se robustece por la agencia colectiva con el apoyo de la agencia mediada, es decir, que la agencia personal (la autoreactividad, la reflexión, la previsión e intencionalidad) se logra con las interacciones sociales y el aprendizaje colaborativo (agencia colectiva) y con el apoyo docente y apoyo económico (agencia mediada).

Mientras, el estudio de Mondragón et al. (2016) alude a la importancia de las características de una persona agentiva que valora la agencia como un factor en el desarrollo del proceso de adquisición de aprendizajes y que, según los expertos en la educación superior, es lo esperado como resultado de la formación universitaria. El objetivo del presente estudio fue poner a prueba un modelo explicativo del rendimiento académico a partir de los tres modos de agencia en escenarios educativos, en una muestra de estudiantes de pregrado de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), en la sede central de la ciudad de Tunja, Boyacá, Colombia.

Método

Participantes

Se trabajó con la población de estudiantes de las licenciaturas de Enfermería ($n = 36$), Ingeniería ($n = 59$) y Psicología ($n = 92$) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia que durante el ciclo 2019-2 cursaban entre primer y tercer semestre. El muestreo fue no probabilístico de tipo intencional, con una muestra de ciento ochenta y siete estudiantes con un promedio de edad de 19.2 años ($DE = 3.25$ años), de la cual 51,3% eran mujeres y 86,1% no trabajaban en el momento del levantamiento de datos. Los estudiantes convinieron por escrito su consentimiento informado, asegurándoles su anonimato. La tabla 1 presenta la distribución de los estudiantes de la muestra por carrera y semestre, donde se resalta que la mayor proporción de participantes fue del programa de Psicología.

Tabla 1
Distribución de la muestra según carrera y semestre

Carrera	Semestre			Total
	Primero	Segundo	Tercero	
Enfermería*	14	0	22	36
Psicología	30	32	30	92
Ingeniería	18	18	23	59

Nota: *Programa con inscripción anual.

Fuente: Elaboración propia.

Instrumento

Para medir la agencia en escenarios educativos se utilizó el Inventario de Agencia en Situaciones Escolares (IASE), previamente diseñado y puesto a prueba (Maytorena, 2017), y que está conformado por tres escalas. En primer lugar, la agencia personal, la cual mide 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. Incluye cuatro subescalas tipo Likert con cuatro reactivos cada una: 1) *autoreactividad*, que mide la capacidad del estudiante para construir formas de actuación y de motivar y regular su ejecución, orientadas al aprendizaje, por ejemplo: “Para realizar mis tareas académicas me aseguro de tener claras las instrucciones de lo que tengo que hacer”; 2) la *autorreflexión*, que refiere la capacidad metacognoscitiva del estudiante para reflexionar acerca de la correspondencia entre sus pensamientos y sus acciones académicas, con reactivos como: “Cuando tengo que resolver una tarea, clasifico mis conocimientos y lo que me falta por aprender”; 3) la *previsión*, que proporciona información sobre el establecimiento de metas escolares o académicas anticipando los posibles resultados como, por ejemplo: “Para ser mejor estudiante y obtener los resultados que espero necesito planear mis actividades académicas orientadas al logro de los objetivos que me he planteado” –con opciones de respuesta de frecuencia que van de 1 (nunca) a 4 (siempre)–; y la 4) *intencionalidad*, que establece las intenciones con que los estudiantes forman la relación de sus planes académicos con las estrategias

para llevarlos a cabo. A su vez, esta subescala contiene las siguientes opciones de respuesta: 1) no lo he hecho ni lo haría; 2) no lo he hecho, pero lo haría; 3) lo he hecho; y, 4) lo he hecho y lo seguiré haciendo. Un ejemplo de reactivo es: “Repasar mis notas a diario para tener mejores resultados en los exámenes”.

La escala de agencia mediada calcula la percepción del estudiante sobre el uso de estrategias instruccionales por parte del profesor, así como la importancia que otorga al apoyo económico que fomenta el aprendizaje y el autodesarrollo personal. Asimismo, se compone de dos subescalas: *apoyo docente* y *apoyo económico*, con cuatro reactivos cada una. La subescala de *apoyo docente* es el apoyo percibido por el estudiante acerca de las estrategias instruccionales, de tutoría y de asesoría consideradas útiles para su formación profesional, medido a través de una escala Likert de frecuencia de 1 (nunca) a 4 (siempre), como: “Los profesores de la carrera que estudio usan claves (marcas, colores, letra diferente) para indicar lo más importante del tema, lo que me facilita aprender los contenidos del curso”. Además, la subescala *apoyo económico* evalúa la importancia dada por el estudiante al apoyo económico y la especialización como acceso a una mejor formación profesional, con una escala Likert desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 4 (totalmente de acuerdo); un ejemplo sería: “Tengo interés en encontrar un empleo bien remunerado que me permita entrar en contacto con el campo laboral de la carrera que estudio”.

La tercera escala es la de agencia colectiva, orientada a identificar el grado de pertenencia al grupo escolar que posee el estudiante y el compromiso

que ejerce hacia el logro de objetivos comunes de aprendizaje con sus compañeros; esta incluye dos subescalas con cuatro reactivos de tipo Likert cada una. La subescala de *interacciones sociales*, relacionada con la importancia que los estudiantes dan al tipo de interacciones que se generan en el grupo escolar y al grado de pertenencia que perciben de este, tiene opciones de respuesta que van desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 4 (totalmente de acuerdo); por ejemplo: “Es importante para mí y para mi grupo que el profesor muestre responsabilidad y compromiso en su enseñanza”. Finalmente, la subescala *aprendizaje colaborativo*, utilizada para evaluar el grado de importancia que el estudiante brinda al trabajo colaborativo con fines de obtener un mejor aprendizaje de los contenidos vistos en clase, con ítems como: “Es útil el trabajo académico colaborativo ya que se complementan los conocimientos y se potencian las habilidades de todos los miembros”, empleando el mismo formato de respuesta de la subescala anterior.

La cuantificación del rendimiento académico se llevó a cabo de acuerdo al reglamento estudiantil de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia bajo el acuerdo 130 de 1998 en los artículos 67, 68, 69, 77 y 78, que establecen la nota de calificación, tanto numérica (entre 0.0 y 5.0) en sus relativas unidades y décimas, como cualitativa (Excelente, Bueno, Suficiente, Insuficiente). Se supone una nota aprobatoria aquella igual o mayor a 3.0. La medición del rendimiento académico se hace con base en el promedio aritmético semestral, que se consigue dividiendo la suma de las calificaciones entre el número de asignaturas cursadas en el semestre.

Procedimiento

Con autorización de cada una de las escuelas (Ingeniería de sistemas, Enfermería y Psicología) se obtuvo el listado de los estudiantes de primero, segundo y tercer semestre y el acceso a una de las clases en el aula en las que todos los estudiantes tuvieron total asistencia. Posteriormente se explicó el propósito del estudio y su participación en el proyecto. Atendiendo al código de ética de la APA (2020), quedó plasmado la firma de un consentimiento informado; después respondieron el IASE. La investigación fue revisada y avalada por el comité de ética de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Análisis de datos

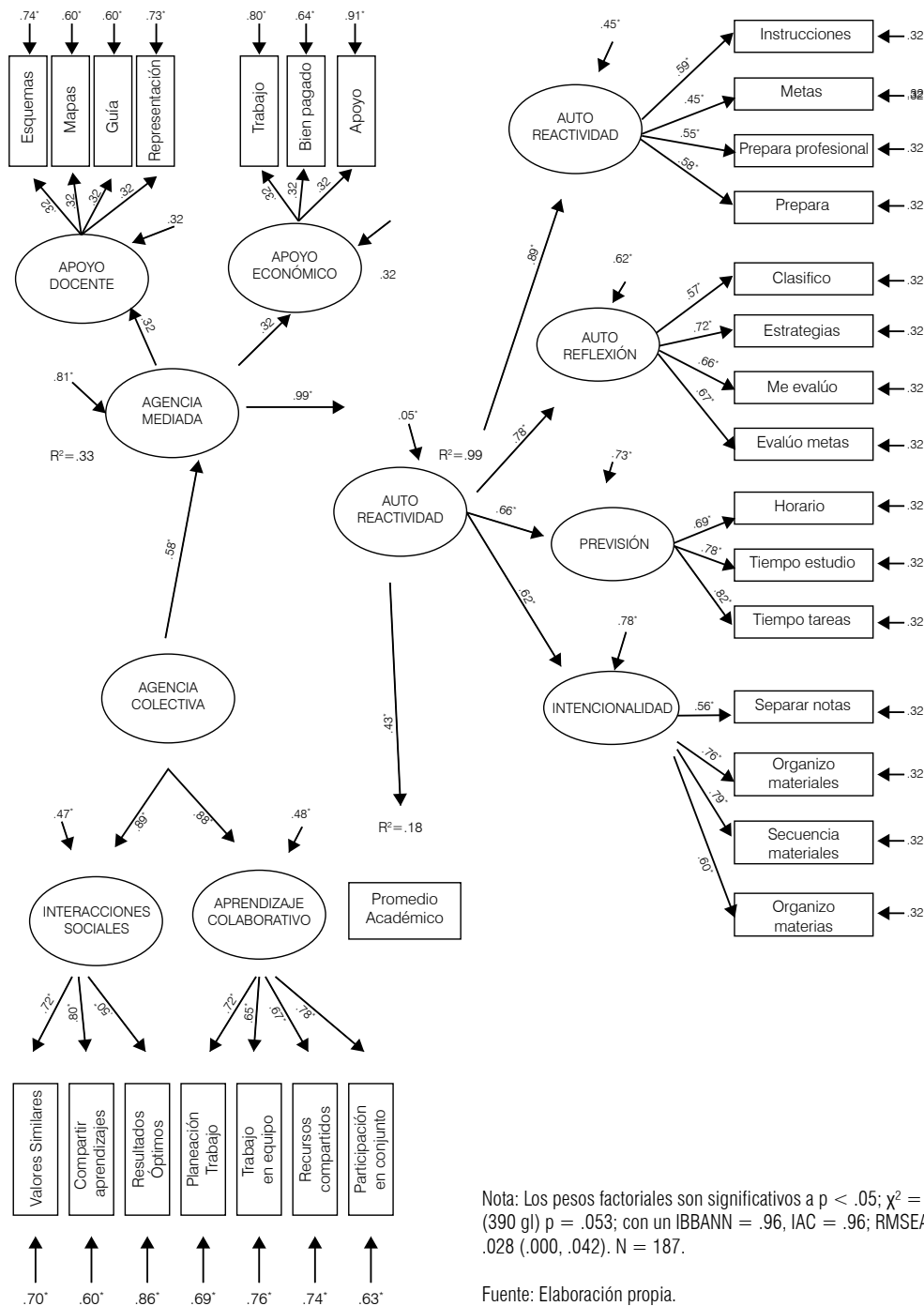
Se realizaron análisis descriptivos como frecuencias, medidas de tendencia central y análisis de consistencia interna vía alfa de Cronbach, de las respuestas recabadas por parte de los estudiantes en el paquete estadístico SPSS versión 21. Posteriormente se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) por modelo de ecuaciones estructurales (MEE) en EQS (Bentler, 2006). Para poner a prueba el modelo teórico de rendimiento académico, en el que se hipotetiza que el factor de agencia mediada es una variable mediadora entre las dimensiones de agencia colectiva y de agencia personal, para lo cual se tomaron en cuenta los criterios propuestos por Baron y Kenny (1986), se buscó el poder de predicción del modelo de mediación con el rendimiento académico reportado por cada estudiante. Finalmente, se realizaron análisis de consistencia interna de las escalas con los reactivos resultantes en el modelo estructural.

Resultados

En correspondencia con el objetivo de la investigación, se logró estructurar

un modelo de mediación que explica el 18% de la variabilidad del rendimiento académico de los estudiantes de la muestra (ver figura 1). Así, el factor de agencia personal es uno de segundo

Figura 1. Modelo estructural del rendimiento académico y del efecto de mediación de la agencia mediada entre agencia colectiva y agencia personal en universitarios colombianos



Nota: Los pesos factoriales son significativos a $p < .05$; $\chi^2 = 436$ (390 gl) $p = .053$; con un IBBANN = .96, IAC = .96; RMSEA = .028 (.000, .042). N = 187.

Fuente: Elaboración propia.

orden compuesto por los siguientes de primer orden: *autoreactividad*, *autorreflexión*, *previsión* e *intencionalidad* y recibe un efecto directo y positivo del factor de segundo orden agencia mediada (peso estructural = .99). El efecto de mediación que se encontró explica el 99% de la varianza de la agencia personal. La relación entre el factor de segundo orden agencia colectiva (variable criterio) y el factor de agencia personal (VD) es nula. Dadas las relaciones descritas, se puede asumir que se encontró el efecto de mediación de la agencia mediada (Baron & Kenny, 1986) como teóricamente se esperaba.

En el modelo resultante también se indica que el factor agencia mediada, compuesto por los factores de primer orden *apoyo docente* y *apoyo económico*, con sus correspondientes variables manifiestas, recibe un efecto directo, positivo y significativo (peso estructural = .58) de la variable independiente agencia colectiva, factor de segundo orden integrado por los factores *interacciones sociales* y *aprendizaje colaborativo*, el cual explica el 33% de la varianza de la agencia mediada.

Como teóricamente se esperaba, se mantienen los cuatro factores de primer orden de la agencia personal: el factor de *previsión* compuesto por tres indicadores con pesos factoriales de .69 a .81, y tres factores integrados por cuatro variables observadas; los indicadores del factor *autoreactividad* presentan pesos factoriales de .45 a .59; mientras que para el factor de *autorreflexión* los pesos factoriales se ubican entre .57 y .72, y, en *intencionalidad*, los pesos factoriales van de .56 a .79.

Para el factor de segundo orden de agencia mediada, el factor de *apoyo docente* posee pesos factoriales entre .67 y .80 en los cuatro indicadores que lo componen y *apoyo económico* quedó integrado por tres reactivos con pesos factoriales entre .42 y .77. Para la agencia colectiva, el factor de primer orden, *interacciones sociales*, se estructuró por tres variables manifiestas con pesos factoriales de .50 a .80; y el factor *aprendizaje colaborativo* se formó por cuatro variables con pesos factoriales entre .65 y .78.

El modelo estructural resultante posee bondad de ajuste estadística y práctica, con $\chi^2_{390} \text{ gl} = 436$ y una probabilidad asociada de .05; los indicadores de bondad de ajuste prácticos poseen valores de .96 para el Índice Bentler Bonnet de Ajuste No Normado (IBBANN), .96 para el Índice de Ajuste Comparativo (IAC) y para (IBBANN), .96 para el Índice de Ajuste Comparativo (IAC) y para la Raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación (RMSEA) fue de .028 (.000, .042). Lo antes descrito indica que el promedio académico es explicado en un 18% por este modelo estructural conformado por la agencia personal, mediada por los otros dos modos de agencia (agencia colectiva y agencia mediada). Es importante mencionar también que el promedio académico obtuvo una media de 3.89 ($DE = .29$).

La consistencia interna de las escalas y subescalas posterior al AFC se presentan en la tabla 2. En ella es posible apreciar que los valores de consistencia interna fluctúan entre .61, para el factor *apoyo económico* de agencia mediada, y .82, para la dimensión *previsión* de la agencia personal.

Tabla 2
Análisis de consistencia interna de las subescalas del inventario de agencia en situaciones escolares posterior al AFC (N = 187)

Escala/subescalas	M	α
Agencia personal		
<i>Autoreactividad</i>	3.15	.64
<i>Autorreflexión</i>	2.98	.74
<i>Previsión</i>	3.11	.84
<i>Intencionalidad</i>	3.08	.75
Agencia mediada		
<i>Apoyo docente</i>	2.78	.80
<i>Apoyo económico</i>	3.26	.61
Agencia colectiva		
<i>Interacciones sociales</i>	3.14	.71
<i>Aprendizaje colaborativo</i>	3.23	.77

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

El objetivo del presente estudio fue poner a prueba un modelo explicativo del rendimiento académico y los tres modos de agencia en escenarios educativos en una muestra de estudiantes de pregrado de una universidad pública de Latinoamérica. El objetivo se cumplió dado que se logró un modelo estructural con índices adecuados de bondad de ajuste estadística y práctica, el cual explica el 18% de la variabilidad del rendimiento académico. En el modelo probado, la agencia mediada es una variable mediadora entre la agencia personal y la agencia colectiva en función de las acciones de los estudiantes universitarios que integraron la muestra. Por lo que se puede concluir que la agencia personal en situaciones escolares posee una relación causal directa y positiva sobre el rendimiento académico del estudiantado, como fue medido en este estudio.

En cuanto al constructo de agencia en escenarios educativos y su relación con el rendimiento académico, se puede afirmar que la capacidad agentiva influye en aspectos relevantes al éxito académico, como el rendimiento o la satisfacción académica; es decir, las prácticas agentivas se asocian con un alto rendimiento de los estudiantes, como lo contemplan Ray (2009), Castañeda et al. (2014) y Medrano y Flores (2017) bajo el entendido de que un aprendiz con una perspectiva agentiva tendrá un mejor desempeño académico que otro estudiante que no posea esa perspectiva (Maytorena et al., 2020). En otras palabras, a partir del modelo puesto a prueba se comprueba que dentro de los componentes que intervienen en el rendimiento académico se deben tener en cuenta habilidades personales, académicas y de interacción social (Izquierdo et al., 2019).

Con apoyo de los resultados obtenidos y de la literatura científica consultada, se logra constatar que existen dife-

rentes modelos que intentan explicar las variables que intervienen en el rendimiento académico en función de variables cognitivas, afectivas y conductuales, en los ámbitos personal y académico de los estudiantes universitarios; por lo cual, se asume el modelo propuesto por Maytorena (2017), quien integra disciplinas como la psicología y la sociología, con el fin de obtener una visión más completa y cercana a la teoría social cognitiva propuesta por Bandura. Desde esta mirada no solo se considera el comportamiento de estudio del estudiante universitario desde un ámbito personal, sino desde un ámbito más social, teniendo en cuenta que en la educación superior las habilidades sociales cobran vida propia pues, en ausencia de estas, no es posible lograr el compromiso de los estudiantes con el mundo en el que viven (Hernández, 2013).

Teniendo claro el papel que desempeña la agencia en el ámbito educativo y al considerar el rendimiento académico como un fenómeno multifactorial, es necesario conocer los diferentes factores que puedan incidir en el rendimiento académico en el campo de la educación superior, para, de esta manera, tener un enfoque integral en la toma de decisiones requerida para la mejora de la calidad educativa en torno a pertinencia, equidad y calidad educativa (Garbanzo, 2007; Quintero & Orozco, 2013). Según Gutiérrez et al. (2019) los factores asociados al rendimiento académico permiten apoyar la programación, diseño y rediseño de programas escolares que garanticen trayectorias académicas eficientes y satisfactorias para los estudiantes, lo cual se puede lograr al identificar factores psicológicos, sociales y conductuales pertinentes a los aprendizajes en el aula, en línea o donde se genere dicha adquisición de conocimientos, aptitudes o comportamientos.

Como se demostró en este estudio, la agencia en escenarios educativos es una variable que tiene un efecto sobre el rendimiento académico universitario, de ahí su relevancia. Otro hallazgo con relación a los resultados obtenidos es la importancia que tiene el trabajo colaborativo mediado por el docente para el desarrollo de la agencia personal. Esto coincide con Tomás y Gutiérrez (2019), quienes encontraron, desde la teoría de la autodeterminación, que el apoyo a la autonomía del estudiantado universitario por parte de los profesores afecta positivamente a la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia, relación) y, por ende, la satisfacción académica. También identificaron un efecto directo y positivo del apoyo a la autonomía por parte del profesor sobre la satisfacción académica.

Por último, se recomienda continuar indagando en las relaciones entre la agencia en escenarios educativos con otras variables asociadas al aprendizaje académico y, para próximas investigaciones considerar variables referentes a factores del entorno social y familiar (Martínez-Rizo, 2004), como las prácticas familiares respecto a la educación, la educación de los padres de familia; factores del estudiante, como antecedentes escolares (la educación previa según sector público o privado) y sociales (la condición del estudiante con respecto a si trabaja o no trabaja); y, además, sería importante comparar a estudiantes de los primeros semestres con estudiantes de los últimos semestres, dado que Bandura (2002; 2006) caracteriza la agencia como un proceso de adaptación y de cambio, y como tal, se desarrolla con el paso del tiempo.

Dentro de las limitaciones se considera la selección de la muestra dado que fue no probabilística y en ese sentido, se requiere de muestras más grandes para minimizar los errores de medición provocados por la falta de la equidad que produce una selección no aleatoria de los participantes en un estudio, e intentar evitar los resultados que ocurren debido al azar, con el fin de poder establecer la generalización de los hallazgos a la población de la cual se extrajo la muestra.

R

Referencias

- American Psychological Association [APA] (2020). *Publication manual of American Psychological Association* (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- 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. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Baron, R. & Kenny, D. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1186. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.51.6.1173>
- Barrera, L., Vales, J., Sotelo, M., Ramos, D., & Ocaña-Zúñiga, J. (2020). Variables cognitivas de los estudiantes universitarios: su relación con dedicación al estudio y rendimiento académico. *Psicumex*, 10(1), 61-74. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i1.342>
- Bentler, P. M. (2006). *EQS 6 Structural Equations Program Manual*. Multivariate Software, Inc.
- Castañeda, S., Peñalosa, E. & Austria, F. (2014). *Perfiles agentivos y no agentivos en la formación del psicólogo*. UNAM-CONACyT.
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>
- Gutiérrez, K. (2015). Perfil agentivo de estudiantes con bajo rendimiento académico: estrategias cognitivas y del control del aprendizaje, autoeficacia académica y motivación. *Informes Psicológicos*, 15(1), 63-81. <https://doi.org/10.18566/infpsicv15n1a04>
- Gutiérrez, M., Domínguez, A., Ruiz, M., Fuentes, J., & Gutiérrez, E. (2019). The Psychosocial factors of academic achievement: Three different theoretical models. *Acta de Investigación Psicológica*, 9(3), 99-113. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2019.3.326>
- Hernández, M. (2013). La educación de habilidades sociales desde la extensión universitaria. Propuesta de acciones. *Educar em Revista*, (50), 269-283. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400017>
- Izquierdo, T., Asensio, E., Escarbajal, A., & Rodríguez, J. (2019). El aprendizaje cooperativo en la formación de maestros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 543-559. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.369731>
- Kuster, I., & Vila, N. (2012). El modelo del rendimiento académico del estudiante universitario: Aplicación a una facultad de economía. *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 13(3), 95-127. <https://doi.org/10.14201/eks.9133>
- Martínez-Rizo, F. (2004). La educación, la investigación y la psicología. En S. Castañeda (Ed.), *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica* (pp. 49-74). Manual Moderno.
- Maytorena, M. A. (2017). *Aproximación interdisciplinaria a la agencia humana en escenarios educativos*. [Tesis doctoral, Universidad de Sonora]. Repositorio Institucional UNISON.
- Maytorena, M. A. & González-Lomelí, D. (2020). Escala de Agencia Personal en Educación Superior: Diseño y validación. *Psicumex*, 10(1), 39-60. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i1.338>
- Maytorena, M. A., González-Lomelí, D., & Corral-Verdugo, V. (2020). Efecto de mediación de la Agencia Humana en escenarios educativos. *Acta de Investigación Psicológica*, 10(2), 43-55. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e2020.2345>

- Medrano, L. (2011). Modelo social cognitivo del rendimiento académico en ingresantes universitarios. La contribución de la autoeficacia social académica. *Revista Tesis*, 1, 87-106. <https://bit.ly/3lub1wX>
- Medrano, L. & Flores, P. (2017). La Problemática del Ingreso a la Universidad desde una perspectiva de la teoría de la agencia social: Aportes de la teoría social Cognitiva. *Revista Argentina de Educación Superior*, 9(15), 10-35. http://www.revistaraes.net/revistas/raes15_art1.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. *RIDE. Revista Iberoamericana de Investigación en Desarrollo y Educación*, 8(15), 661-685. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.315>
- Oriol, X., Mendoza, M., Covarrubias, C., & Molina, V. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: El papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14280>
- Pineda, V., García, B., Castañeda, S., & Vadillo, G. (2020). Validación de la escala de involucramiento emocional en contextos de aprendizaje en línea. *Acta de Investigación Psicológica*, 10(1), 21-35. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2020.1.330>
- Quintero, M. T. & Orozco, G. M. (2013). El desempeño académico: una opción para la cualificación de las instituciones educativas. *Plumilla Educativa*, 12(2), 93-115. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.12.375.2013>
- Ray, J. (2009). A template analysis of teacher agency at academically successful dual language school. *Journal of Advanced Academics*, 21(1), 110-141. <https://doi.org/10.1177/1932202X0902100106>
- Tomás, J. M. & Gutiérrez, M. (2019). Aportaciones de la teoría de la autodeterminación a la predicción de la satisfacción académica en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 471-485. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.328191>
- Vargas, M. M. & Montero, E. (2016). Factores que determinan el rendimiento académico en matemáticas en el contexto de una universidad tecnológica: aplicación de un modelo de ecuaciones estructurales. *Universitas Psychologica*, 15(4), 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-4.fdra>