

Escala de agencia personal en educación superior: diseño y validación

Personal Agency Scale in Higher Education: Design and Validation

María de los Ángeles Maytorena Noriega
Daniel González Lomelí
Universidad de Sonora

Resumen

El concepto de agencia humana se ha empleado desde la Antigüedad con una perspectiva filosófica y paulatinamente su estudio ha sido incorporado por otras disciplinas sociales. Las investigaciones presentes en la literatura especializada muestran variadas y distintas formas de medirla, siempre a través de otros constructos. Ante esta diversidad conceptual de la agencia, el propósito del presente estudio fue construir una escala de agencia personal para el ámbito educativo a partir de la propuesta de Bandura (2002, 2006), conformada por cuatro elementos teóricos: intencionalidad, previsión, autorreactividad y autorreflexión. En él participaron 254 estudiantes de Cultura Física y Deportes ($n = 85$), Ingeniería ($n = 62$) y Psicología ($n = 107$), elegidos por un muestreo no probabilístico intencionado de una universidad pública del noroeste de México. El modelo tetrafactorial de agencia personal resultante del análisis factorial confirmatorio presenta adecuados valores de bondad de ajuste. La construcción y la validez de esta escala poseen implicaciones tanto metodológicas como prácticas, al atender la necesidad de homogenizar la operacionalización de la agencia personal y los cuatro elementos que la constituyen, para ser utilizada en el diagnóstico y el fomento de la agencia personal en estudiantes universitarios.

Palabras clave: agencia personal, análisis factorial confirmatorio, modelo de medición, Bandura, estudiantes universitarios.

Nota del autor

María de los Ángeles Maytorena Noriega, Departamento de Psicología, Universidad de Sonora (UNISON).

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a María de los Ángeles Maytorena Noriega, Universidad de Sonora, Blvd. Luis Encinas y Rosales s/n, Colonia Centro C.P. 83000, Hermosillo, Sonora, México.

Dirección electrónica: maria.maytorena@unison.mx



Abstract

The concept of human agency has been used since ancient times from a philosophical perspective and gradually was incorporated into social disciplines. Current research and specialized literature show varied and different ways of measuring it through diverse constructs. Given this conceptual diversity of agency, the aim of this study was to develop and test a scale of personal agency for the educational field, based on Bandura's (2002, 2006) proposal. Four theoretical elements were considered: intentionality, foresight, self-reactivity, and self-reflection. Participants were 254 students enrolled in Physical Culture and Sports (n = 85), Engineering (n = 62) and Psychology (n = 107) programs. They were selected by an intentional, non-probabilistic sampling at a public university in northwestern Mexico. The tetra-factorial model of personal agency resulting from a confirmatory factor analysis presents adequate goodness of fit. The construction and validity of this scale have both methodological and practical implications in addressing the need to homogenize the concept of personal agency and its four dimensions in university students. The scale can be used in the diagnosis and promotion of personal agency.

Keywords: personal agency, confirmatory factorial analysis, measurement model, Bandura, university students.

En las últimas décadas el desarrollo social en el mundo se ha tornado acelerado y variable, lo cual ha creado retos y desafíos en todas las áreas productivas del mundo e involucra un rol de las distintas formas de conocimiento existente (Tejeda, 2005). Esta condición ocasiona incertidumbre constante ante contextos cada vez más variables y competitivos en el campo laboral; los puestos de trabajo cada vez son menos estructurados y más cambiables, a ello se unen aspectos como los procesos de globalización, el exponencial desarrollo tecnológico, el gran avance de los procesos de virtualización en muchos aspectos de la vida cotidiana, la movilidad social y la derivada dificultad en la interacción personal y social (Tejeda, 2005).

Una posibilidad de preparar a los jóvenes para ese mundo dinámico descrito por Tejeda (2005), en opinión de Gutiérrez, Farfán y Navarrete (2019), es el fortalecimiento de los programas de formación universitarios a través de la evaluación de las prácticas profesionales, con el fin de retroalimentar el quehacer educativo de las instituciones educativas y su vínculo con las necesidades tanto sociales como las del ámbito laboral. Otra posibilidad, directamente relacionada con el proceso de formación profesional, es el fomento de la agencia humana que se ha caracterizado por la literatura especializada como una manera de exponer aspectos del funcionamiento humano autónomo (Girardo, Saenger, y Yurén, 2015; Kagitcibasi, 2005). Autores como Beyers,

Goossens, Vansant y Moors (2003) caracterizan la agencia como la capacidad de autogobierno. Bandura (2002, 2006), por su parte, la forja como algo que acontece dentro de un contexto.

Hay que decir que el concepto de agencia humana, aunque se ha estudiado desde la Antigüedad como una figura filosófica (Bravo, 2000), en la Modernidad se ha utilizado poco a poco para abordar diferentes fenómenos sociales en la economía (Alsop, y Heinsohn, 2005), la sociología (Sautu, 2014) y la psicología (Bandura, 2002, 2006), por citar algunos ámbitos.

Varios autores refieren la agencia humana como la capacidad humana de adaptación al cambio (Bandura, 1999, 2002, 2006; Girardo et al., 2015; Pick et al., 2007; Sautu, 2014; Tejeda, 2005) y concuerdan en referirla como la competencia personal, orientada hacia el individuo como actor, el cual opera en un contexto social. Ante esta caracterización, el estudio de la agencia es un apoyo a la situación de incertidumbre antes descrita.

Bandura (1999, 2000, 2002, 2006) refiere distintos modos de agencia humana, los cuales son *personal*, *mediado* y *colectivo*, y aunque distintas investigaciones—sean o no educativas—, han abordado este concepto, sólo lo hacen en función de la agencia personal. Visto así, este artículo presenta el primero de tres trabajos empíricos enfocados en diseñar una escala para medir los tres modos de agencia antes enunciados.

El sentido de agencia personal es proporcionado por una lucha de objetivos a largo plazo (Heckhausen, Wrosch, y Schulz, 2019). Esa determinación es descrita por Broncano (2006) como una relación entre la intención, una conducta o evento físico y un resultado, por consiguiente, la satisfacción o logro de las intenciones debe concurrir más allá del azar, continúa Broncano.

Para Heckhausen, Wrosch y Schulz (2019), las concepciones psicológicas de la agencia individual se inscriben con excesivos conceptos, tales como objetivos, persistencia, control percibido, dominio, autorregulación, autonomía y autoeficacia, mientras que Roger (2009) se refirió al concepto de agencia como “oscurecedor”, dado su uso infrecuente en muchas áreas no fenomenológicas. La literatura consultada refleja el estudio de la agencia humana como escaso, diverso y multidisciplinar, por lo cual no ha existido una sola forma de operacionalizarlo.

En consonancia con la diversidad de aproximaciones teóricas como las que anteriormente se refieren, se encuentra la inconsistencia en su medición, ejemplo de ello son investigaciones con variadas y distintas formas de medirla, siempre a través de constructos como autoidentidad (Cheng y Chu, 2014); enseñanza efectiva (Ray, 2009); autonomía (Beyers, Goossens, Vansant, y Moors, 2003); relación entre preparación académica e ingreso (Titma, Brandon, y Roots, 2007);

control, autodeterminación (Gómez, Mercado, y Ojeda, 2015; Pick, et al., 2007); autorregulación (Castañeda, Peñalosa, y Austria, 2014; Pick et al., 2007) o bienestar (Alkire, 2005).

En el trabajo de Pick y colaboradores (2007) se construyó un instrumento para medir agencia y empoderamiento (ESAGE) a partir de las medidas de autoeficacia, autonomía, control, autorregulación y autodeterminación, y aunque los autores anticipan la dificultad para medirla debido a las diversas formas en las que opera, la escala diseñada por ellos no es suficiente porque brinda una estructura poco explicativa de la agencia.

Castañeda, Peñalosa y Austria (2014) pusieron a prueba modelos teóricos y midieron estrategias de aprendizaje, estrategias de autorregulación y creencias epistemológicas, afirmando, a partir de los resultados, que poseer un perfil reflexivo atañe a beneficios para el aprendizaje y este perfil reflexivo predice el desempeño del estudiante posterior a la instrucción; otro dato de este estudio señala que el conocimiento adquirido es valorado como valioso cuando se enmarca con la experiencia propia.

Howell (2014) habló de medir el sentido de agencia con relación a la acción del cambio climático sobre la catástrofe ambiental, la motivación para actuar y el conocimiento sobre la percepción subjetiva de las acciones de mitigación. La autora se apoyó de una película de catástrofe climática y trabajó bajo la hipótesis de que la película sería causa de preocupación,

pero este efecto se desvanecería con el tiempo. A partir de los resultados, Howell (2014) asume que la agencia es un determinante clave de la acción y la percibe como actuar con eficacia, y hacerlo así vale la pena. No se brinda mayor detalle acerca de los elementos de agencia empleados al medirla, sin embargo, se refiere a ella como la acción de los participantes para contrarrestar la catástrofe climática.

Alkire (2005) realizó un análisis de las cinco encuestas más referidas en la literatura relacionadas con la agencia, no sin antes describir dos tipos de medidas de agencia: a) como una dimensión del bienestar humano y b) en función de las diferentes dimensiones del bienestar. La autora admite el estudio de la agencia humana dentro de anales multidimensionales de bienestar, los cuales pueden ser filosóficos o empíricos; en ese sentido, las medidas de agencia señaladas se orientan a aspectos como autodirección, autonomía, control sobre el entorno, libertad de elección y acción y autodeterminación. No obstante, las medidas referidas, si bien están vinculadas con alguna teoría, hacen alusión a componentes aislados de la agencia y no al conjunto de ellos.

A pesar de esa inconsistencia teórico-metodológica en la aproximación de la agencia humana, las contribuciones teóricas permiten considerar su estudio como un factor importante y pertinente en el desarrollo del proceso de adquisición de aprendizajes, independientemente de la disciplina científica sobre la cual se enmarque. Se refiere a factores como toma

de decisiones, orientación a metas, autodeterminación, autorregulación; todos ampliamente investigados en la literatura científica con base en su influencia positiva sobre el aprendizaje académico.

Dicha propuesta coincide con lo citado por Alanís y Romero (2013) con relación a que el concepto de agencia humana ha sido pobremente esgrimido en el ámbito educativo, aun cuando pudiera coadyuvar a identificar tanto intenciones como procesos educativos conducentes al desarrollo de personas capaces de realizar cambios en su entorno y en sí mismas.

La mayoría de los esfuerzos en abordar la agencia humana tienen su foco en la agencia personal, sin embargo, hay un claro vacío en su estudio y en consecuencia se evidencia, a la luz de la literatura revisada, la insuficiencia de datos empíricos para conformar este concepto. Así, con el interés de medir agencia en el ámbito educativo, el propósito de este estudio fue proponer, diseñar y probar una escala para medir agencia personal en situaciones escolares a partir de la propuesta teórica de Bandura (2002, 2006), donde se establecen cuatro elementos: intencionalidad, previsión, autorreactividad y autorreflexión.

La intencionalidad es una representación del curso futuro de una acción a ser realizada. Según Bandura (2002, 2006), intenciones y acciones son aspectos distintos de una relación funcional separados por el tiempo; se centra en planes de acción e incluye estrategias para llevarlos a cabo.

El segundo elemento, la previsión, comprende además del establecimiento de metas, la anticipación de los probables resultados de las acciones emprendidas, así como acciones prospectivas que funcionen como guía y motivación de los esfuerzos organizados para alcanzarlas. Y agrega, Bandura (2002, 2006), que los eventos futuros requieren de una representación cognoscitiva en el presente para convertirse en motivadores y reguladores actuales.

La autorreactividad, tercer elemento del modo de agencia personal, implica el monitoreo de patrones de conducta propios, así como de las condiciones cognoscitivas y medioambientales bajo las que ocurre la conducta en cuestión; se refiere a la autorregulación, la cual no opera si no se emprende un mecanismo facilitador de formas de actuación motivadoras de la ejecución (Bandura, 2002, 2006).

El cuarto y último elemento, la autorreflexión, enuncia Bandura (2002, 2006), atañe a la autoconsciencia reflexiva a partir de la cual las personas evalúan su motivación, sus valores y el significado de sus propósitos vitales; corresponde a examinar su autoeficacia, la solidez de sus pensamientos y acciones, el significado de sus actividades y si es necesario hacer ajustes correctivos.

En ese sentido se define *agencia* en estudiantes universitarios 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” (Maytorena, 2017, p. 57). Constructo que puede ser medido considerando los tres modos de agencia propuestos por Bandura (2002, 2006), pero en este artículo únicamente se presentan el desarrollo, diseño, construcción y validación de una escala para medir el modo de agencia personal en situaciones escolares.

Para el diseño de la escala de agencia personal se tomó la propuesta de Castañeda y López-Olivas (1999), quienes abordaron la importancia de la aplicación de un diseño de la observación y un diseño de la medición en la construcción de pruebas para la medición psicológica. El primero es útil para construir y arreglar materiales, tareas o reactivos con el fin de revelar los mecanismos de los estudiantes para inferir procesos, estructuras de conocimiento y estrategias (ya sea que las posean o carezcan de ellas); implica la comprensión y el orden de las demandas cognoscitivas exigidas a los sustentantes de una prueba (Castañeda, y López-Olivas, op. cit.).

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

Dado lo antes expuesto, el objetivo de la presente investigación fue diseñar y poner a prueba las propiedades psicométricas de una escala de medición del constructo agencia personal en situaciones escolares, con fundamento en los cuatro elementos (intencionalidad, previsión, autorreactividad y autorreflexión) propuestos por Bandura (2002, 2006).

Método

Antes de describir las características de la muestra y la forma en la que la escala de agencia personal se puso a prueba, se presenta el diseño de construcción de dicha escala enmarcado en la propuesta de Castañeda y López-Olivas (1999).

Diseño de la observación

En las tablas 1 a la 4 se detalla el diseño de la observación hecho para la construcción de la escala de agencia personal ; para lo cual se tomaron como guía cuatro situaciones comunes en las prácticas escolares para la selección de indicadores: a) materiales de aprendizaje, b) tareas y/o actividades académicas, c) exámenes y d) desarrollo de habilidades académicas, las cuales permitieron identificar las acciones que dan cuenta de los cuatro elementos de la agencia personal. El diseño de la observación incluye también la definición de cada uno de los elementos de agencia personal brindada por Bandura (2002, 2006) y la definición conceptual propuesta para este estudio, así como la definición operacional.

La tabla 1 expone el diseño de observación para medir intencionalidad; la tabla 2 muestra el producto del diseño de observación para el

segundo elemento, la previsión; y en las tablas 3 y 4 se exhiben los indicadores para autorreactividad y autorreflexión, respectivamente.

Tabla 1

Diseño de observación de la Escala de Agencia Personal en Situaciones Escolares: Intencionalidad

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| Definición conceptual de AP: “Una serie de elementos centrales (intencionalidad, premeditación, auto reactividad, auto reflexión) que permiten a las personas jugar un rol en su auto desarrollo, adaptación y auto renovación a través del tiempo” (Bandura, 2006, p. 164). | | | | |
| Definición conceptual de AP para este estudio: capacidad cognoscitiva y metacognoscitiva que el estudiante emplea de forma interdependiente para tomar decisiones en función de sus metas académicas y emprender las acciones necesarias para su consecución. | | | | |
| Definición operacional de AP: la puntuación total obtenida en las subescalas que integran la agencia personal. | | | | |
| Definición conceptual | Situaciones de aprendizaje | | | |
| Intencionalidad: “Formar intenciones que incluyen planes de acción y estrategias para realizarlas” (Bandura, 2006, p. 164). <i>Intencionalidad en situaciones escolares:</i> “Intenciones que los estudiantes forman con relación a sus planes académicos y las estrategias para llevarlos a cabo”. | <i>1. Materiales de aprendizaje</i> | <i>2. Exámenes</i> | <i>3. Tareas académicas</i> | <i>4. Habilidades académicas</i> |
| | Organizar materiales de aprendizaje según las materias. | Repasar mis notas a diario. | Realizar todas mis actividades escolares. | Continuar mis estudios con un posgrado. |
| | Organizar mis materiales para estar al día. | Poner atención en los contenidos que se van a incluir en los exámenes. | Presentar mis tareas escolares a tiempo. | Desarrollar las habilidades que requiero para desempeñarme en mi profesión. |
| | Separar mis notas de clase para cada materia. | Identificar lo importante en clase para resolver los exámenes. | Seguir las instrucciones que da el profesor(a). | Desarrollar las habilidades que sean necesarias para estar mejor preparado. |
| | Mantener la secuencia de los materiales de clase. | Organizar el contenido de lo que debo estudiar. | Realizar mis tareas de acuerdo a la fecha de entrega. | Desarrollar las habilidades que requiero para la tesis. |

Tabla 2

Diseño de observación de la Escala de Agencia Personal en Situaciones Escolares: Previsión

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| Definición conceptual de AP: “Una serie de elementos centrales (intencionalidad, premeditación, auto reactividad, auto reflexión) que permiten a las personas jugar un rol en su auto desarrollo, adaptación y auto renovación a través del tiempo” (Bandura, 2006, p. 164). | | | | |
| Definición conceptual de AP para este estudio: capacidad cognoscitiva y metacognoscitiva que el estudiante emplea de forma interdependiente para tomar decisiones en función de sus metas académicas y emprender las acciones necesarias para su consecución. | | | | |
| Definición operacional de AP: la puntuación total obtenida en las subescalas que integran la agencia personal. | | | | |
| Definición conceptual | Situaciones de aprendizaje | | | |
| <p>Previsión: “Fijar metas y anticipar posibles resultados para guiar y motivar sus esfuerzos. El comportamiento se rige por objetivos visualizados y resultados esperados” (Bandura, 2006, p. 164).</p> <p>Previsión en situaciones escolares: “Establecer metas escolares o académicas anticipando los posibles resultados”.</p> | <i>1. Materiales de aprendizaje</i> | <i>2. Exámenes</i> | <i>3. Tareas académicas</i> | <i>4. Habilidades académicas</i> |
| | Organizar materiales de aprendizaje. | Estudiar para mis exámenes. | Realizar y entregar oportunamente todas mis tareas. | Desarrollar las habilidades que me faltan. |
| | Consultar otros materiales de aprendizaje. | Organizar mejor mis tiempos de estudio. | Organizar mi tiempo para realizar todas mis tareas. | Emprender las acciones necesarias para desarrollar las habilidades. |
| | Planear mis actividades académicas. | Organizar mi horario de estudio para los exámenes. | Guiar mis actividades hacia los objetivos visualizados. | Adecuar mis planes para lograr mis objetivos |
| | Seleccionar mis materiales para aprovecharlos mejor. | Seleccionar la información importante. | Definir la prioridad de mis tareas para entregarlas a tiempo. | Continuar estudiando si es lo que se requiere para especializarme. |

Tabla 3

Diseño de observación de la Escala de Agencia Personal en Situaciones Escolares: Autorreactividad

| | | | | |
|---|--|---|---|--|
| Definición conceptual de AP: “Una serie de elementos centrales (intencionalidad, premeditación, auto reactividad, auto reflexión) que permiten a las personas jugar un rol en su auto desarrollo, adaptación y auto renovación a través del tiempo” (Bandura, 2006, p. 164). | | | | |
| Definición conceptual de AP para este estudio: capacidad cognoscitiva y metacognoscitiva que el estudiante emplea de forma interdependiente para tomar decisiones en función de sus metas académicas y emprender las acciones necesarias para su consecución. | | | | |
| Definición operacional de AP: la puntuación total obtenida en las subescalas que integran la agencia personal. | | | | |
| Definición conceptual | Situaciones de aprendizaje | | | |
| <p>Autorreactividad: “Capacidad de construir las formas de actuación y motivar y regular su ejecución” (Bandura, 2006, p. 165).</p> <p>Autorreactividad en situaciones escolares: “Capacidad del estudiante para construir formas de actuación y de motivar y regular su ejecución orientada al aprendizaje”.</p> | <i>1. En clases</i> | <i>2. En tareas</i> | <i>3. En exámenes</i> | <i>4. Habilidades académicas</i> |
| | Hago lo que necesito para prepararme mejor. | Me aseguro que mis tareas estén completas. | Cuando estudio sé mis fallas y aciertos. | Reflexiono acerca de lo que necesito aprender. |
| | Estoy aprendiendo lo que requiero. | Me aseguro de tener claras las instrucciones. | Me enfoco en lo que creo va a venir en el examen. | Mis metas están basadas en mis habilidades. |
| | Busco información extra. | Cuando no entiendo las instrucciones, pido ayuda. | Antes de entregar un examen reviso mis respuestas. | Evalúo el avance de mi aprendizaje en la escuela. |
| | Si lo que estoy aprendiendo no es suficiente, busco en otros medios. | Sigo las instrucciones dadas por mi profesor. | Cuando estudio para un examen, lo hago hasta comprender bien. | Desarrollar las habilidades que me faltan por para ser mejor estudiante. |

Tabla 4

Diseño de observación de la Escala de Agencia Personal en Situaciones Escolares: Autorreflexión

| Definición conceptual de AP: “Una serie de elementos centrales (intencionalidad, premeditación, auto reactividad, auto reflexión) que permiten a las personas jugar un rol en su auto desarrollo, adaptación y auto renovación a través del tiempo” (Bandura, 2006, p. 164). | | | | |
|---|--|--|---|--|
| Definición conceptual de AP para este estudio: capacidad cognoscitiva y metacognoscitiva que el estudiante emplea de forma interdependiente para tomar decisiones en función de sus metas académicas y emprender las acciones necesarias para su consecución. | | | | |
| Definición operacional de AP: la puntuación total obtenida en las subescalas que integran la agencia personal. | | | | |
| Componentes/ escalas | Situaciones | | | |
| Autorreflexión: “Capacidad metacognoscitiva para reflexionar sobre uno mismo y la adecuación de pensamientos y acciones” (Bandura, 2006, p. 165). Autorreflexión en situaciones escolares: “Capacidad metacognoscitiva del estudiante para reflexionar acerca de la correspondencia entre sus pensamientos y sus acciones académicas”. | <i>1. Materiales de Aprendizaje</i> | <i>2. En exámenes</i> | <i>3. En tareas</i> | <i>4. Habilidades académicas</i> |
| | Sé lo que me parece fácil. | Sé qué estrategias emplear y cuándo. | Cuando realizo tareas señalo lo que no entendí. | Mejoro mis habilidades para evaluar la comprensión. |
| | Sé lo que me parece difícil. | Clasifico lo que me falta por estudiar. | Clasifico mis conocimientos. | Reflexiono acerca de lo que necesito aprender. |
| | Reflexiono sobre lo que sé y no sé en mis materias. | Cuando estudio identifico lo que ya domino. | Identifico la estrategia para el tipo de tarea. | Reflexiono acerca de lo que aprendo y de lo que no aprendo. |
| | Tomo notas en clase para identificar lo importante. | Sé qué estrategias emplear y cuándo para mis exámenes. | Cuando realizo mis tareas empiezo por lo más fácil. | Busco desarrollar mi capacidad para poner atención en clase. |
| | Pongo atención en clase para identificar lo central. | Me evalúo para identificar lo que me falta. | Busco las estrategias más adecuadas para realizar mis tareas. | Busco aprender a tomar notas para captar lo esencial. |

Diseño de la medición

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

Las subescalas de Intencionalidad, de Previsión y de Autorreactividad quedaron constituidas por 16 reactivos; a la subescala de previsión se antepuso el enunciado: “Para ser mejor estudiante y obtener los resultados que espero necesito...”; mientras la subescala de autorreflexión se compone de 20 reactivos. Las subescalas Previsión, Autorreflexión y Autorreactividad se responden en escala tipo Likert con cuatro anclajes desde 1 (*nunca*) a 4 (*siempre*).

Para la subescala de Intencionalidad, las instrucciones y opciones de respuesta tienen el fin de especificar esa condición de intencionalidad; por eso se diseñó la instrucción: “Señala a continuación si las siguientes actividades han sido realizadas por ti, o bien, si existe la posibilidad de que las realices en un futuro” y las opciones de respuesta se enfocan en 1 (*no lo he hecho ni lo haría*), hasta 4 (*lo he hecho y lo seguiré haciendo*). En el apéndice se presenta la escala completa denominada Agencia Personal en Situaciones Escolares, la cual posee los 68 reactivos resultantes de este proceso de construcción. Posteriormente, se llevó a cabo el proceso de validación bajo el método que a continuación se enuncia.

Participantes

Para probar la escala de agencia personal y sus cuatro subescalas, participaron 254 estudiantes de las licenciaturas en Cultura Física y Deportes ($n = 85$), Ingeniería Industrial ($n = 62$) y Psicología ($n = 107$) de una universidad pública del noroeste de México, elegidos a través de un muestreo no probabilístico intencionado, de los cuales 53.9% fueron mujeres. En el momento de la aplicación 31.9% de la muestra cursaba el primer semestre; 32.7%, el tercero; 32.3%, el quinto y 3.1% (ocho estudiantes), el séptimo semestre. La media de edad de los estudiantes de esta muestra fue de 20.55 años con una desviación estándar de 3.5 años en un rango de 18 años a 51 años.

Instrumento

La escala de Agencia Personal en Situaciones Escolares diseñada quedó constituida por 68

reactivos distribuidos en cuatro subescalas, como se mostró en el diseño de medición; dichas subescalas se describen a continuación:

Intencionalidad. Mide las intenciones que los estudiantes se forman con relación a sus planes académicos y las estrategias para llevarlos a cabo y consta de 16 reactivos con la instrucción: “Señala a continuación si las siguientes actividades han sido realizadas por ti, o bien, si existe la posibilidad de que las realices en un futuro...”; se empleó una escala Likert de cuatro puntos con 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*). Ejemplo de reactivos:

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

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

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

Autorreactividad. Mide la capacidad del estudiante para construir formas de actuación y de motivar y regular su ejecución, orientadas al aprendizaje, con 16 reactivos en una escala

Likert de cuatro anclajes: 1 (*nunca*) a 4 (*siempre*).

Por ejemplo:

1. “Cuando estudio para presentar un examen sé cuáles son mis fallas y mis aciertos”.

2. “Para realizar mis tareas académicas me aseguro de tener claras las instrucciones de lo que tengo que hacer”.

Autorreflexión. Posee 20 reactivos en una escala tipo Likert de cuatro anclajes, desde 1 (*nunca*) a 4 (*siempre*) y miden la capacidad metacognoscitiva del estudiante para reflexionar acerca de la correspondencia entre sus pensamientos y sus acciones académicas. Por ejemplo:

1. “Sé lo que me parece fácil de las actividades académicas que realizo”.

2. “Cuando estoy realizando mis tareas señalo lo que no entendí para preguntar a qué se refiere”.

Procedimiento

Previa anuencia de los profesores correspondientes se solicitó a los estudiantes de forma verbal su consentimiento para participar en el estudio; para lo cual se les indicó el motivo del mismo y se solicitó su participación informada y voluntaria. Responder la escala duró en promedio 20 minutos. Las respuestas de los estudiantes fueron anónimas y se les garantizó su confidencialidad. También se les explicó que el tratamiento dado a los datos sería exclusivamente para fines de investigación.

Análisis de datos

Se calculó la confiabilidad (alfa de Cronbach) de las subescalas: Intencionalidad, Previsión, Autorreactividad y Autorreflexión, que integran la agencia personal y se obtuvieron estadísticos descriptivos como frecuencias y porcentajes de las variables de identificación y caracterización de la muestra con las respuestas de los estudiantes en el paquete estadístico *SPSS 21*; posteriormente, con el empleo del modelamiento por ecuaciones estructurales, se realizó un análisis factorial confirmatorio, con el método de máxima verosimilitud o probabilidad máxima, con el fin de conocer la validez de constructo convergente y divergente de las subescalas de agencia personal, para lo cual se utilizó el paquete estadístico *EQS* (Bentler, 2006). Posterior al AFC, a los reactivos resultantes en cada variable latente de primer orden se les calculó de nuevo la confiabilidad (alfa de Cronbach) con el fin de garantizar la consistencia interna de la escala.

Resultados

El resultado del análisis de consistencia interna de la sub-escala de Intencionalidad de agencia personal compuesta por 16 reactivos presentó un valor de alfa de Cronbach de .86 ($M = 3.36$). La subescala Previsión y los 16 reactivos que la componen, arrojó un alfa de Cronbach igual a .90 ($M = 3.29$). Mientras la subescala de Autorreactividad (con 16 reactivos) obtuvo un alfa de Cronbach de .79 ($M = 3.22$). Finalmente, la sub-escala de Autorreflexión conformada por 20 reactivos mostró un valor de alfa igual a .86 ($M = 3.14$).

Para el segundo análisis de consistencia interna, el posterior al AFC, los índices alfa de Cronbach fueron para intencionalidad (8 reactivos) un valor alfa de .79 ($M = 3.41$); de .81 ($M = 3.18$), para la subescala de Previsión con 5 reactivos; alfa de .75 para autorreactividad con 4 reactivos ($M = 3.39$) y autorreflexión (7 reactivos) obtuvo un índice alfa de Cronbach de .79 ($M = 2.94$). En la tabla 5 se muestra el resultado del análisis de confiabilidad previo y

posterior al análisis de validez, donde es posible observar que aunque los índices fueron más bajos en la segunda medida se mantienen dentro de los parámetros aceptables, así la escala de agencia personal diseñada posee precisión de medición, además, por el principio de parsimonia se mantienen menos reactivos y todos con aportación significativa como indicadores o variables manifiestas de la variable latente que miden.

Tabla 5

Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la escala de agencia personal

| Escala/reactivo | antes del AFC | | | | | después del AFC | | | | |
|------------------|---------------|------|------|------|----------|-----------------|------|------|------|----------|
| | R | Mín. | Máx. | M | α | R | Mín. | Máx. | M | α |
| Intencionalidad | 16 | 1 | 4 | 3.36 | .86 | 8 | 1 | 4 | 3.41 | .79 |
| Previsión | 16 | 1 | 4 | 3.29 | .90 | 5 | 1 | 4 | 3.18 | .81 |
| Autorreactividad | 16 | 1 | 4 | 3.22 | .79 | 4 | 1 | 4 | 3.39 | .75 |
| Autorreflexión | 20 | 1 | 4 | 3.14 | .86 | 7 | 1 | 4 | 2.94 | .79 |

AFC de la escala de agencia personal

Posteriormente, para determinar la validez de la escala se realizó un AFC a partir del Modelamiento por Ecuaciones Estructurales (MEE), cuyo resultado se presenta en la figura 1, donde se aprecia el modelo de medición resultante con las cuatro variables latentes de primer orden propuestas, integradas por una variable latente de segundo orden denominada agencia personal en situaciones escolares. En este modelo resultante, el factor autorreactividad se conformó por cuatro variables manifiestas cuyos pesos factoriales van de .55 a .75. La

variable latente previsión se integró por cinco variables manifiestas, cuyos pesos factoriales se encuentran entre .59 y .73. Un tercer factor se conformó: autorreflexión, el cual quedó constituido por siete indicadores; los pesos factoriales de las variables manifiestas de este factor se distribuyen en valores de .69 a .86. Por último, la variable latente intencionalidad se compuso por ocho variables manifiestas con pesos factoriales de .50 a .71.

El modelo tetrafactorial de agencia personal en situaciones escolares sólo posee bondad de ajuste práctica, al presentar una $X^2 = 308.49$

(247 gl, $p = .004$) (Bentler, 2006). La bondad de ajuste práctica se manifiesta en los valores de ajuste de .96 para el IBBANN y .96 para el IAC. El RMSEA resultó igual a .03 con un intervalo de confianza de (.01, .04), motivo por el cual se afirma que la escala diseñada para

medir agencia personal en situaciones escolares revela las propiedades psicométricas apropiadas para su uso con estudiantes universitarios con características similares a los de la muestra estudiada.

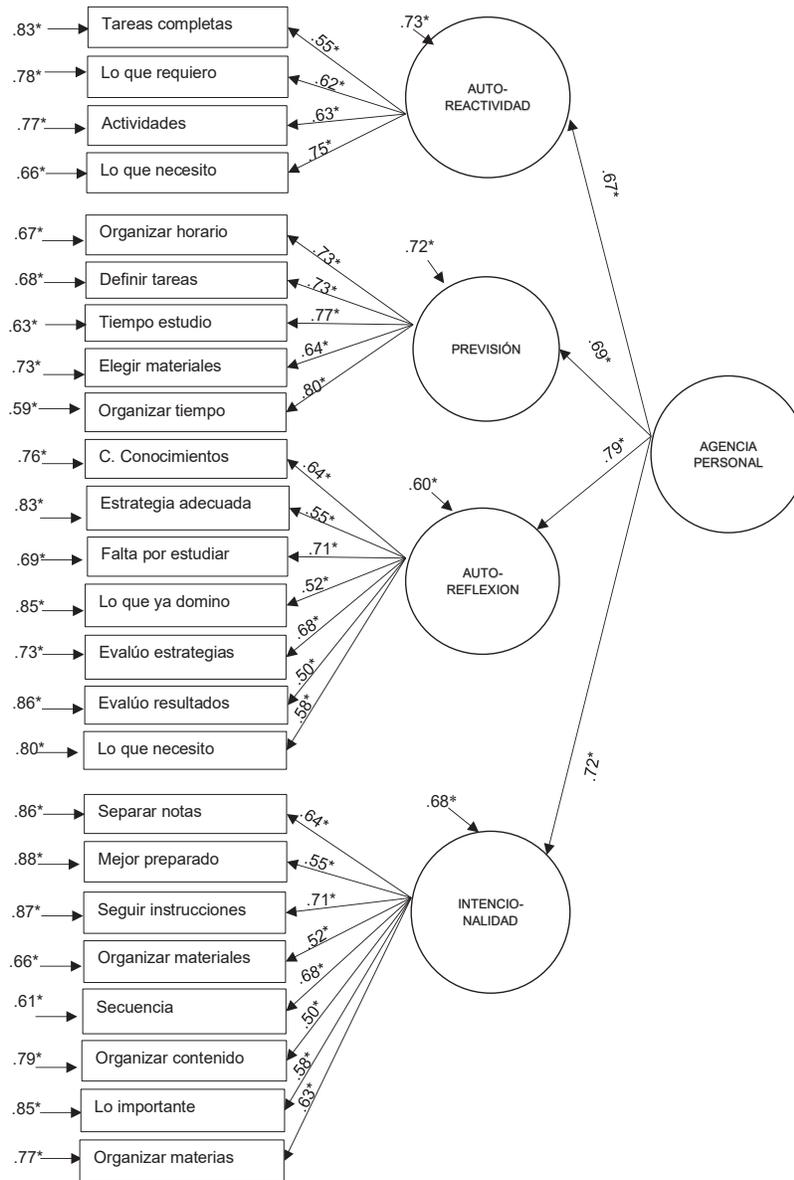


Figura 1. Modelo tetrafactorial de Agencia Personal en estudiantes de educación superior. χ^2 (247 g.l) = 308.490, $p = .004$. IBBAN = .85, IBBANN = .96, IAC = .96, RMSEA = .03 (.018, .042). $n = 254$ estudiantes de tres licenciaturas

Discusión

Con base en el principal objetivo de este estudio, el cual corresponde al diseño y validación de una escala de agencia personal en situaciones escolares con base en la teoría de Bandura (2002, 2006), donde se contemplan cuatro elementos (intencionalidad, previsión, autorreactividad y autorreflexión). Los resultados obtenidos permiten concluir que la escala de Agencia Personal en Situaciones Escolares y sus sub-escalas poseen propiedades psicométricas adecuadas; es decir, se logró el objetivo que tuteló esta investigación.

Este resultado adquiere más relevancia a la luz de las implicaciones prácticas de contar con un instrumento de medición pertinente teóricamente, confiable y con validez ecológica (Reyes-Lagunes, 1992), que puede emplearse en el diagnóstico y fomento de la agencia personal en estudiantes universitarios en los cuatro elementos que la componen. Tales elementos son también contenidos por Broncano (2006), quien refiere tres más importantes de la agencia humana, como el concepto de intenciones, centrado en aquellas derivadas en acción, es decir, el término de intencionalidad citado en la literatura especializada y por Bandura (2002) como un elemento fundamental de la agencia.

Un segundo elemento central en opinión de Broncano (2006) es la anticipación de las acciones auto-esperadas; en la teoría social cognitiva se plantea como previsión (Bandura, 2002, 2006). Y el tercer elemento citado como importante por la filosofía contemporánea es el sentido de propiedad de la acción (Broncano,

2006), el cual se refiere a la resolución del problema, de la presencia del individuo en la acción: hacer conscientes las acciones a emprender para tener el control, lo cual puede traducirse a la autorreflexión y la autorreactividad en la propuesta de Bandura (2002, 2006).

La relevancia de la construcción y validez de esta escala posee también implicaciones metodológicas al atender la necesidad de homogenizar la operacionalización de la agencia personal y los cuatro elementos que la constituyen, donde resalta que el proceso de construcción de esta escala es su aproximación interdisciplinar, a pesar de tomar como referencia la propuesta de Bandura (2002, 2006), lo plasmado en ella no es ajeno a lo que se establece desde la filosofía, área donde se origina el concepto (Bravo, 2000). Vale la pena hacer énfasis en la importancia metodológica implicada en el desarrollo de esta escala, como lo señala Bunge (2013), al citar que la extensión o dominio de validez de un concepto “se determina por la investigación de laboratorio o de campo” (p. 59).

Se hace alarde de la trascendencia de la agencia humana y de la certeza teórica y empírica al tratar la carencia de instrumentos para medir este constructo, a pesar de reiterar su importancia en la literatura (Bandura, 1999, 2002, 2006; Girardo et al., 2015; Pick et al., 2007; Sautu, 2014; Tejada, 2005) desde su conceptualización donde se alude a ella como la capacidad humana de adaptación al cambio, como competencia personal orientada en el individuo como actor.

Adicionalmente, se posee una escala orientada al contexto de la educación (dominio específico), cuya importancia radica en que el concepto de agencia humana se ha desarrollado muy pobremente en este ámbito, a pesar de ser reconocida su capacidad para incidir en el desarrollo de las personas, al permitir realizar cambios tanto en su entorno como en ellas mismas (Alanís, y Romero, 2013).

Por último, en esta temática de estudio es necesario continuar investigando con muestras heterogéneas de estudiantes seleccionadas al azar, a fin de obtener mayor representatividad de los datos y de las características agentivas de los estudiantes, para fines de diagnóstico y estar así en una mejor posibilidad de brindar estrategias orientadas al desarrollo de la agencia en el estudiantado a fin de contribuir en la formación autónoma requerida, para el desarrollo sustentable de la sociedad. Sin olvidar la importancia del papel del docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyo trabajo se estima indispensable siempre y cuando el estudiante se halle sumido en un proceso de construcción tutelado por el docente, que desee aprender (Navarrete, Farfán y Castillo, 2018). En opinión de Divers (2017), un objetivo de la educación debería ser formar estudiantes que sean agentes autónomos y capaces de autodeterminación.

Referencias

- Alanís, J., y Romero, C. (2013). Aportación teórica sobre la construcción de un modelo conceptual de “Agencia” para el nivel superior, a partir de apreciaciones de profesores y una síntesis teórica interdisciplinar. *Ponencia presentada en el XII CNIE del COMIE*.
- Alkire, S. (2005). Subjective Quantitative Studies of Human Agency. *Social Indicators Research*, 74(primavera). <https://doi.org/10.1007/s11205-005-6525-0>
- Alsop, R., y Heinsohn, N. (2005). *Measuring Empowerment in Practice: Structuring Analysis and Framing Indicators*. Banco Mundial. <http://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/9>. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-3510>.
- Bandura, A. (1999). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- 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*, 52(2), 269-290.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Bentler, P. (2006). *EQS: Structural Equations Program Manual*. BMPD Statistical Software, Inc.

- Beyers, W., Goossens, L., Vansant, I., y Moors, E. (2003). Structural model of autonomy in middle and late adolescence: connectedness, separation, detachment, and agency. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(5), 351-365. <http://doi.org/10.1023/A:1024922031510>
- Bravo, F. (2000). La naturaleza de la acción según Aristóteles. *Episteme, NS*, 20(2), 1789. <http://padron.entretemas.com/cursos/AdelD/unidad2/AccionAristoteles.pdf>
- Broncano, F. (2006). Consideraciones epistemológicas acerca del “sentido de agencia”. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 39, 7-27.
- Bunge, M. (2013). *La Investigación Científica*. Siglo XXI.
- Castañeda, S., y López-Olivas, M. (1999). Elaboración de un instrumento para la medición de conocimientos y habilidades en estudiantes de psicología. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 1(1), 9-15.
- Castañeda, S., Peñalosa, E., y Austria, F. (2014). *Perfiles Agentivos y no Agentivos en la Formación del Psicólogo*. UNAM-Facultad de Psicología-CONACYT.
- Cheng, Pi-Yueh, y Chu, Mei-Chin (2014). Behavioral factors affecting students' intentions to enroll in business ethics courses: A comparison of the theory of planned behavior and social cognitive theory using self-identity as a moderator. *Journal Bus Ethics*, 124(1), 35-46. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1858-0>
- Divers, A. (2017). *Inculcating agency. Childhood and philosophy*, 13(27) 253-270. <https://doi.org/10.12957/chilphilo.2017.26828>.
- Girardo, S., Saenger, C., y Yurén, M. (2015). Formación para la agencia. Tensiones entre enunciados y prácticas respecto al sujeto-agente en una experiencia de educación no formal dirigida a campesinos. *Ponencia presentada en el XIII CMIE del COMIE*.
- Gómez, Y., Mercado, S., y Ojeda, A. (2015). Diagnóstico de agencia personal y empoderamiento de los estudiantes de la FES Zaragoza UNAM. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa de COMIE*.
- Gutiérrez, Z., Farfán, M., y Navarrete, E. (2019). Evaluar las prácticas profesionales: una posibilidad de mejora para la educación superior en México. *PSICUMEX*, 9(2), 22-34.
- Heckhausen, J., Wrosch, C., y Schulz, R. (2019). Agency and Motivation in Adulthood and Old Age. *Annual Review of Psychology*, 70, 191-217. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103043>
- Howell, R. (2014). Investigating the Long-Term Impacts of Climate Change Communications on Individuals' Attitudes and Behavior. *Environment and Behavior*, 46(1), 70-101. <https://doi.org/10.1177/0013916512452428>
- Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: implications for Self and family. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 36(4), 403-422.

- Maytorena, M. (2017). *Una Aproximación Interdisciplinar a la Agencia Humana en Escenarios Educativos* (Tesis doctoral). Universidad de Sonora.
- Navarrete, E., Farfán, M., y Castillo, E. (2018). El docente de Educación Superior: su práctica analizada desde las creencias del proceso de enseñanza-aprendizaje. *PSICUMEX*, 8(1), 54-66.
- Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin, U., y Givaudan, M. (2007). Escala para medir agencia personal y empoderamiento (ESAGE). *Revista Interamericana de Psicología*, 41(3), 295-304.
- Ray, J. (2009). A template analysis of teacher agency at an academically successful dual language school. *Journal of advanced academics*, 21(1), 110-141. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1932202X0902100106>
- Reyes-Lagunes, I. (1992). Evaluación educativa: una revisión. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 5, 1992-206.
- Roger, F. (2009). Psychological Agency: Theory, Practice, and Culture. *Journal of Phenomenological Psychology*, 40, 211-230. <https://doi.org/10.1163/004726609X12482630042004>
- Sautu, R. (2014). Agencia y estructura en la reproducción y cambio de las clases sociales. *Revista Theomai*, 29(1), 100-120.
- Tejeda, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 117-123.
- Titma, M., Brandon, N., y Roots, A. (2007). Adolescent agency and adult economic success in a transitional society. *International Journal of Psychological*, 42(2), 102-109.

Enviado: 24/01/2020

Revisado: 16/02/2020

Aceptado: 27/05/2020

Apéndice
Universidad de Sonora
Doctorado en Ciencias Sociales

Folio: _____

Escala de Agencia personal
 María de los Ángeles Maytorena N. y Daniel González L.

Edad: _____ Sexo: _____ Semestre: _____ Carrera: _____

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

Continuación Apéndice...

| Parte II. En esta sección responde a partir del enunciado Para ser mejor estudiante y obtener los resultados que espero necesito... | Nunca | Casi nunca | Casi siempre | Siempre |
|--|--------------|-----------------------|-------------------------|----------------|
| 17. Desarrollar las habilidades que me faltan para lograr mis objetivos en la escuela. | | | | |
| 18. Emprender las acciones necesarias para desarrollar las habilidades que se requieren en mi área de interés. | | | | |
| 19. Adecuar mis planes para lograr mis objetivos si lo que tenía planeado para realizar mis actividades académicas no funciona. | | | | |
| 20. Continuar estudiando si es lo que se requiere para especializarme en un área de la carrera que estudio. | | | | |
| 21. Consultar otros materiales de aprendizaje además de los proporcionados por el profesor, para aprender lo que requiero. | | | | |
| 22. Organizar mi horario de estudio para lograr buenos resultados en los exámenes. | | | | |
| 23. Definir la prioridad de mis tareas académicas para entregarlas a tiempo y obtener buenos resultados. | | | | |
| 24. Organizar mejor mis tiempos de estudio para obtener buenos resultados en los exámenes. | | | | |
| 25. Seleccionar mis materiales de aprendizaje de forma que pueda aprovecharlos mejor. | | | | |
| 26. Realizar y entregar oportunamente todas mis tareas. | | | | |
| 27. En los materiales seleccionar la información importante que pueda venir en el examen. | | | | |
| 28. Guiar mis actividades académicas hacia los objetivos que tengo visualizados para mi futuro profesional. | | | | |
| 29. Disponer todos los materiales de aprendizaje de las materias que curso. | | | | |
| 30. Estudiar para presentar mis exámenes con muy buenos resultados. | | | | |
| 31. Planear mis actividades académicas hacia el logro de los objetivos que me he planteado. | | | | |
| 32. Organizar mi tiempo para realizar todas mis tareas en tiempo y forma. | | | | |
| 33. Sé lo que me parece fácil de las actividades académicas que realizo. | | | | |
| 34. Cuando estoy realizando mis tareas señalo lo que no entendí para preguntar a qué se refiere. | | | | |
| 35. Sé qué estrategias emplear y cuándo para resolver mis exámenes. | | | | |
| 36. Cuando tengo que resolver una tarea, clasifico mis conocimientos y lo que me falta por aprender. | | | | |

Continuación Apéndice...

| | | | | |
|--|-----------------------------------|-------------------------------------|--------------------|--|
| 37. Mejoro mis habilidades para evaluar constantemente la comprensión de las materias que curso. | | | | |
| 38. Identifico la estrategia más adecuada según el tipo de tarea que voy a realizar. | | | | |
| 39. Cuando estudio para un examen clasifico mis conocimientos y lo que me falta por estudiar. | | | | |
| 40. Cuando estudio para mis exámenes, identifico lo que ya domino. | | | | |
| 41. Busco las estrategias más adecuadas para estudiar para los exámenes y las evalúo a partir de los resultados que obtengo. | | | | |
| 42. Sé lo que me parece difícil de las actividades académicas que realizo. | | | | |
| 43. Reflexiono sobre lo que sé y lo que no sé en todas las materias que curso. | | | | |
| 44. Tomar notas en clase me permite identificar lo importante de cada materia que curso. | | | | |
| 45. Cuando estoy estudiando para un examen, me evalúo constantemente para identificar lo que me falta por estudiar. | | | | |
| 46. Cuando realizo mis tareas empiezo por lo más fácil para dedicarle mayor tiempo a lo que me resulta difícil. | | | | |
| 47. Pongo atención en clase porque eso me permite identificar lo central en cada materia. | | | | |
| 48. Reflexiono acerca de lo que necesito aprender para lograr mis metas. | | | | |
| 49. Reflexiono acerca de lo que aprendo y de lo que no aprendo para tener control sobre mi aprendizaje. | | | | |
| 50. Busco las estrategias más adecuadas para realizar mis tareas, según la materia y las evalúo a partir de los resultados que obtengo. | | | | |
| 51. Busco desarrollar mi capacidad para poner atención en clase. | | | | |
| 52. Busco aprender a tomar notas para captar lo esencial de cada clase. | | | | |
| Parte III. Señala a continuación si las siguientes actividades han sido realizadas por ti, o bien, si 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 |
| 53. Realizar todas mis tareas escolares para tener un mejor resultado en mis estudios. | | | | |
| 54. Centrar mi atención en los contenidos que se van a incluir en los exámenes. | | | | |

Continuación Apéndice...

| | No lo he hecho ni lo haría | No lo he hecho pero lo haría | Lo he hecho | Lo he hecho y lo seguiré haciendo |
|---|----------------------------|------------------------------|-------------|-----------------------------------|
| 55. Separar mis notas de clase para cada una de las asignaturas que curso. | | | | |
| 56. Desarrollar las habilidades que sean necesarias para estar mejor preparado en mi carrera. | | | | |
| 57. Realizar mis tareas de acuerdo a la fecha de entrega en todas mis materias. | | | | |
| 58. Repasar mis notas a diario para tener buenos resultados en los exámenes. | | | | |
| 59. Presentar mis tareas escolares a tiempo. | | | | |
| 60. Preparar mis tareas siguiendo las instrucciones que da el profesor(a). | | | | |
| 61. Desarrollar las habilidades que sean necesarias para titularme por la opción de tesis. | | | | |
| 62. Organizar mis materiales de aprendizaje para estar al día con mis clases. | | | | |
| 63. Mantener la secuencia de los materiales de clase para cada tema y para todas las asignaturas. | | | | |
| 64. Continuar mis estudios con un posgrado para prepararme mejor. | | | | |
| 65. Organizar el contenido de lo que debo estudiar antes de estudiar para el examen. | | | | |
| 66. Identificar lo importante en cada una de mis clases para resolver los exámenes. | | | | |
| 67. Organizar los materiales de aprendizaje según las materias que estoy cursando. | | | | |
| 68. Desarrollar las habilidades que requiero para desempeñarme en mi profesión. | | | | |