

AGENCIA HUMANA COMO FUNDAMENTO DEL APRENDER A APRENDER EN LA UNIVERSIDAD

HUMAN AGENCY AS THE FOUNDATION OF LEARNING
TO LEARN AT UNIVERSITY

Enviado: 16/07/2025

Aceptado: 19/09/2025

Victor Gerardo Cárdenas González¹

RESUMEN

El objetivo de este artículo es argumentar sobre la relevancia de hacer dos tipos de distinciones conceptuales en el estudio de la agencia humana en contextos educativos: primero entre la concepción sociológica y la personal, y después entre dos tipos de finalidades educativas igualmente relevantes: la promoción del sentido de agencia en estudiantes universitarios por medio de la implementación del modelo Aprender a Aprender y la posible contribución del sistema educativo al desarrollo de las capacidades de agencia transformadora de los actores del sistema educativo en un sentido social y político. Las distinciones son importantes para precisar las posibilidades y limitaciones de este concepto para el logro de la autonomía como una de las metas más generales de la educación. Después de acotar el núcleo de las conceptualizaciones sociológicas y psicológicas de agencia y de describir el uso de los conceptos asociados a agencia humana en la literatura sobre políticas públicas que promueven un modelo educativo centrado en el estudiantado, en los que predomina una concepción individualizada de esta capacidad humana, se describe un modelo relacional, emergente y socioculturalmente mediado de agencia que se fundamenta en la doble naturaleza social y racional de las personas.

Palabras clave: agencia humana, aprender a aprender, agencia transformadora

ABSTRACT

This article aims to argue for the relevance of making two types of conceptual distinctions in the study of human agency in educational contexts: first, between the sociological and personal conceptions, and second, between two equally relevant educational goals: promoting a sense of agency in university students through the implementation of the Learning to Learn model, and the possible contribution of the educational system to the development of the transformative agency capacities of the actors in the educational system in a social and political sense. These distinctions are important to clarify the

.....
¹ (victorgerardoc5@gmail.com) Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9849-2987>

possibilities and limitations of this concept for the achievement of autonomy as one of the most general goals of education. After defining the core of the sociological and psychological conceptualizations of agency and describing the use of concepts associated with human agency in the literature on public policies that promote a student-centered educational model, in which an individualized conception of this human capacity predominates, a relational, emergent, and sociocultural mediated model of agency is described that is based on the dual social and rational nature of human beings.

Keywords: human agency, learning to learn, transformative agency

INTRODUCCIÓN

El propósito de este artículo es analizar las relaciones que se pueden establecer entre un modelo relacional y socioculturalmente mediado de agencia humana y el modelo Aprender a Aprender (AaA) entendido como una capacidad compleja formada por capacidades cognitivas, metacognitivas y por disposiciones que determinan el deseo de aprender o adaptarse a nuevas situaciones y la voluntad de apropiarse del proceso de aprendizaje (Hautamäki & Kupiainen, 2014). Estos dos últimos elementos hacen referencia explícita a la agencia humana.

Se argumenta que el desarrollo de las capacidades de agencia humana es una de las metas más generales del proceso educativo y que el modelo AaA es una orientación de este proceso que puede contribuir a su desarrollo. Es necesario hacer una serie de precisiones conceptuales sobre los conceptos de agencia predominantes en los modelos educativos hegemónicos centrados en el estudiantado, de los que deriva el modelo AaA, -que conciben a los estudiantes como actores o sujetos activos en su proceso de aprendizaje- (Hoidn & Reusser, 2021) y les reconocen “capacidades para intervenir e influir en sus ambientes de aprendizaje” (Klemenčič, 2017, p. 69). Es decir, que les reconocen capacidades de agencia.

Estos modelos han sido desarrollados e impulsados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. Sus antecedentes pueden rastrearse hasta los años 70 del siglo xx (Faure et al., 1972) y están ligados estrechamente a la política educativa que combatió el modelo de enseñanza-aprendizaje denominado

tradicional y posteriormente impulsó el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida (Delors, 1996).

En estos modelos predomina una concepción individualizada y acrítica de agencia y del proceso enseñanza-aprendizaje (Lee & Friedrich, 2008), consecuencia en parte de las contingencias políticas que han enmarcado el proceso histórico de la UNESCO y de los debates ideológicos necesariamente involucrados en el trabajo de este tipo de organismos. El AaA, ha sido adoptado por la Unión Europea (Consejo de la Unión Europea, 2018) como una de las competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida, el desarrollo, la inclusión y la participación.

Una de sus funciones es contribuir a la adaptación de las personas a una sociedad incierta y cambiante, además, contempla al AaA como un medio para el enriquecimiento y desarrollo personal.

Los desarrollos teóricos posteriores sobre esta competencia influenciados principalmente por los estudios sobre agencia transformadora y por la perspectiva histórico cultural de la actividad (Wertsch, 1998; Wells & Claxton, 2002), abren también la posibilidad de fundamentar el desarrollo de un sentido de agencia no limitado al proceso de aprendizaje. Dichos estudios favorecen la reflexión en torno a los problemas sociales más urgentes y contribuyen en el fortalecimiento del proceso de aprendizaje participativo. A su vez, fomentan un sentido de apropiación conjunta del proceso de aprendizaje al servicio del desarrollo de capacidades de agencia transformadora; concepto que asume al aprendizaje como un proceso social y colectivo y fundamenta la posibilidad de transformar los contextos y las situaciones que las personas perciben como injustas mediante su acción colaborativa, participativa o dialógica (Gutiérrez & Calabrese-Barton, 2015).

En lo que sigue, se hace una precisión del sentido sociológico de agencia vinculándolo con la teoría de la estructuración de Anthony Giddens quien asocia la agencia transformadora al poder y la acción de las personas en sus contextos de actividad: "Podemos decir que la acción implica lógicamente poder en el sentido de capacidad transformadora. En este sentido, el significado más amplio de «poder» es que el poder es lógicamente anterior a la subjetividad." (Giddens, 1984, p. 15). El análisis de los procesos psicosociales, relacionales, dialógicos, reflexivos y de

movilización de recursos en contextos situados de actividad, estructurados y limitados por sistemas instituidos de prácticas sociales lo ha realizado en detalle la teoría histórico-cultural de la actividad

Los dos primeros apartados del artículo precisan el sentido sociológico de agencia principalmente enfocado en la agencia transformadora. Una dimensión que no se estudia en detalle desde estas dos perspectivas es el sentido subjetivo de agencia y las experiencias de control de la propia conducta y del ambiente. Esto ha sido estudiado por la teoría sociocognitiva de la agencia de Albert Bandura, por la neurociencia (Haggard, 2017) y ha sido objeto de reflexión filosófica (Gallagher, 2010). El tercer apartado del artículo analiza estos conceptos.

Antes de ofrecer en el quinto apartado una síntesis de los elementos del modelo de agencia que puede fundamentar acciones educativas que la fomenten, se especifican algunos problemas prácticos y conceptuales derivados de las definiciones de agencia empleados en los modelos educativos centrados en las y los estudiantes de los que surge en principio el modelo AaA; aunque se argumenta que este modelo ha logrado construir un entramado conceptual complejo que supera las limitaciones de las políticas públicas y ofrece una vía para concretar estrategias docentes y curriculares que fomenten la agencia en un sentido integral.

EL SENTIDO SOCIOLÓGICO DE AGENCIA

El propósito de este apartado es mostrar la existencia de antecedentes de una concepción relacional y corporeizada de la agencia en la teoría de la estructuración (Giddens, 1984). La teoría aporta elementos para una concepción situada de la acción social y mediada por los recursos que la posibilitan. Aunque es importante tener en mente que una concepción relacional y corporeizada no es explícita en su teoría, si aporta bases para su elaboración teórica posterior.

Desde los orígenes del pensamiento sociológico, el problema de la agencia humana ha dado lugar a muy diversas elaboraciones conceptuales sobre su papel en la reproducción o transformación del orden social. En la sociología contemporánea este problema se ha analizado desde el modelo teórico agencia-estructura. Una visión panorámica de las teorías

contemporáneas sobre este problema puede encontrarse en Chatterjee & den Hond (2019).

En la teoría de la estructuración, Giddens (2005) defiende la tesis de la constitución mutua entre agencia y estructura: la estructura refiere en primer lugar a patrones recursivos de relaciones en las que operan reglas, normas, valores, recursos sociocognitivos que estructuran las relaciones sociales, posibilitan la capacidad de agencia de las personas mediante su acción, que produce, reproduce o transforma la estructura. Cabe señalar que Giddens reconoce la existencia de un sistema objetivo, formado, por ejemplo, por instituciones y organizaciones cuya dinámica y funcionamiento son irreductibles a las acciones de individuos o de interacciones descritas por los estudios microsociológicos.

Abundando en este problema, se ha argumentado que la existencia de reglas de funcionamiento institucional, del lenguaje y otras prácticas sociales que operan con independencia de la conciencia de los participantes, aporta a la tesis de la objetividad del sistema, a su capacidad de agencia. Este es uno de los frentes de controversia entre esta teoría y la propuesta de Margaret Archer (2000) quien defiende la realidad y objetividad de la estructura.

Para Giddens, la estructura es tanto interna como externa. La acción puede incidir en elementos estructurales de la sociedad por medio de pequeños cambios en las prácticas sociales. El concepto de práctica social es central en esta teoría: constituye el vínculo dinámico entre agencia y estructura. En esto radica la tesis de la dualidad entre agencia y estructura. Las prácticas sociales están estructuradas y permiten tanto la reproducción como la transformación de la estructura mediante procesos de regulación de las interacciones sociales. Las personas tienen que interpretar las prácticas sociales de que forman parte para darles sentido y para poder participar significativamente en ellas. Las personas codifican situacionalmente las prácticas sociales; la experiencia es situada y corporeizada.

El modelo teórico que establece la dualidad entre estructura y agencia se ha cuestionado por varias razones. Entre ellas por el escaso análisis de la agencia de la estructura (Archer, 2000). Sin embargo, el problema en sí mismo de la relación entre estas dos instancias está lejos de haber sido

resuelto (Crossley, 2022). La ontología de base que concibe como dos entidades distintas a las personas de las estructuras sociales se encuentra en la base de esta discusión. Alexander (1992) plantea de forma muy clara las diferencias que encuentra entre los actores (las personas) y la agencia (las capacidades para actuar libre y volitivamente).

Su propuesta es que las teorías microsociológicas de la agencia son voluntaristas y funden o integran injustificadamente las capacidades de agencia en las personas dando lugar a una concepción heroica de la agencia. Para él, cultura y personalidad son estructuras sociales tanto internas como externas que conforman la acción tanto aquella que reproduce el sistema social o la cultura como aquella que los transforman. Agencia se define como la capacidad de las personas para actuar conforme a sus decisiones, implica una capacidad de control sobre las propias acciones, implica poder y disponibilidad de recursos.

El análisis sociológico de la agencia estudia las posibilidades de que la acción de las personas produzca cambios en su situación de vida, es la capacidad de las personas de hacer la diferencia, de cambiar o combatir situaciones preexistentes. Un ejemplo de la relación dialéctica entre agencia y estructura lo proporciona un estudio llevado a cabo por Rodríguez (2015) quien documenta narrativamente la agencia de un profesor de ciencias enfrentando las políticas educativas escolares, normas y los valores instituidos, al igual que el currículo establecido para emprender diálogos críticos, iniciar procesos metacognitivos que impulsaron una reflexión situada sobre las posibilidades de implementar cambios en la enseñanza a favor de estudiantes marginalizados: el profesor emprendió acciones pedagógicas innovadoras, experimentó estrategias de evaluación formativa. Estos cambios fueron posibles precisamente en los intersticios de las prácticas instituidas.

Se puede afirmar que en el núcleo de la concepción de agencia de Giddens se encuentra el concepto de poder, entendido como el medio en el que transcurren las interacciones sociales. Las personas ejercen poder mediante su participación, movilizándolo de ciertas maneras los recursos disponibles.

Esta capacidad, a su vez, se analiza por medio de los conceptos de agencia reflexiva; una capacidad que permite el monitoreo, la evaluación

y el cambio de estrategias según los resultados, el de racionalización de la acción, que permite la comprensión del significado práctico, situado y contextualizado de la acción y el de consciencia práctica; la capacidad para dar cuenta o para explicar, en el flujo de la actividad cotidiana, las razones de su conducta.

Una cita del autor ilustra su concepto de agencia: “La agencia no se refiere a las intenciones que tienen las personas al hacer las cosas, sino a su capacidad para hacerlas en primer lugar.” (Giddens, 2005, p. 124). Más adelante, afirma que el agente es quien ejerce poder o produce un efecto

Una aportación adicional de esta teoría es el concepto de agencia transformadora, que aunque no se estudia en profundidad en la teoría de la estructuración, se ha constituido en un eje de los estudios sobre agencia en contextos educativos (Sorokin, 2022), principalmente mediante su recuperación teórica por parte de la teoría de la actividad.

SENTIDO SOCIOLÓGICO DE AGENCIA EN EL MODELO EDUCATIVO CENTRADO EN LOS Y LAS ESTUDIANTES

En los modelos educativos centrados en las personas se asume de manera explícita la noción sociológica de agencia, pero se expresa en dos tipos principales y antagónicos de desarrollos teóricos y propuestas de políticas públicas educativas. Por una parte se encuentran quienes estudian y buscan potenciar el papel emancipador de la educación y quienes desde una concepción más individualista y políticamente alineada a las políticas de los organismos internacionales que hacen eco de la ideología neoliberal buscan impulsar modelos educativos que fomenten individuos más competitivos, flexibles y adaptables mediante los dispositivos educativos que fomentan las trayectorias altamente individualizadas, la autorregulación o el autocontrol.

En estos modelos no se cuestiona el orden social o las condiciones socioeconómicas en que ocurre el fenómeno educativo. La agencia que promueven es una forma de individualizar y hacer responsables a los individuos de las condiciones sociales preexistentes. Estos modelos se han enfocado más en el diseño de escenarios escolares que favorecen el fortalecimiento de un sentido personal de agencia mediante la toma

de decisiones sobre la propia trayectoria escolar, pero sin cuestionar al sistema educativo ni al diseño curricular o las prácticas docentes hegemónicas. En general, en estos modelos no se analiza la contribución del sistema educativo a la transformación social con fines de justicia o bienestar social, aunque sí se enfatiza su contribución a que las personas puedan adaptarse y contribuir a una sociedad caracterizada por el cambio acelerado y la incertidumbre.

Un ejemplo del primer tipo de concepciones se encuentra en la obra de Sen (2000), quien argumenta que la educación puede contribuir a la amplitud o perfeccionamiento de las capacidades (posibilidades) para que las personas ejerzan su “razonada agencia” (Sen, 2000, p. 16), más allá de la racionalidad medios-fines y puedan ejercer su libertad de manera autónoma. “Configurar su realidad y ayudarse mutuamente” (Sen, 2000, p. 28).

En esta propuesta teórica, la agencia se concibe en su sentido sociológico, pero se añade la noción de que la educación, debe aportar recursos; intelectuales, cognoscitivos, afectivo-emocionales, para que las personas conscientes de sus determinaciones sociales, puedan potenciar su capacidad crítica y contribuir activamente a la transformación de las condiciones sociales y políticas que legitiman y perpetúan inequidades e injusticias del sistema social.

Este compromiso también es evidente en las pedagogías críticas de la educación de Freire (2005, 2022) con su énfasis en la dimensión política de la educación y sus conceptos de liberación, esperanza crítica, entre muchos otros y de Giroux (2013, 2016) a partir, este último, de conceptos como agenciamiento crítico, ciudadanía, responsabilidad, resistencia frente a los embates del neoliberalismo y la mercantilización de la educación.

En los modelos educativos centrados en los y las estudiantes, se emplean frecuentemente, sin hacer las distinciones necesarias, concepciones personales y sociológicas de agencia. En el primer sentido, se asume la capacidad de agencia como un atributo fundamental de los estudiantes como personas y sujetos capaces de acción y decisión, como sujetos responsables y corresponsables de sus trayectorias educativas. Simultáneamente, se les concibe como agentes capaces de incidir en la realidad social, de transformar sus trayectorias vitales y/o de resistir las determinaciones estructurales del sistema. Es decir, existe una concepción de

agencia centrada en la responsabilidad y la capacidad para actuar propositivamente, que es definitoria de toda persona y una concepción sociológica, ligada estrechamente a la transformación del sistema mediante los recursos que aporta la educación.

Campbell (2009) ha señalado diferencias fundamentales entre estas dos concepciones. La primera se refiere a la persona que actúa con base en razones, a la capacidad para actuar voluntariamente. La segunda se refiere al actor social que puede incidir en la transformación de la sociedad. La capacidad para actuar resistiendo las determinaciones del sistema o la capacidad para transformar la realidad social.

A cada una de estas conceptualizaciones subyacen sendos significados de poder. Las relaciones de poder limitan pero también hacen posible el despliegue de la acción. Es decir, el poder es constitutivo de la capacidad de agencia, se refiere a la capacidad para iniciar y mantener un curso de acción a la capacidad de actuar voluntariamente. En el sentido sociológico, se refiere a la capacidad de incidir propositivamente en los contextos sociales o políticos, resistiendo o transformando determinaciones del sistema (Campbell, 2009). En este sentido, el poder necesariamente hace referencia a la posición de las personas en el sistema social, a su posición en la estructura social, económica y política. Incluye la capacidad-contextualizada- para incidir, para crear efectos sociales en función de acciones dirigidas a metas sociales.

PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DE LA AGENCIA

Una de las cuestiones centrales en esta teoría respecto a la agencia es el estudio de cómo las prácticas sociales o sistemas de actividad favorecen la agencia transformadora. Los problemas del papel de la experiencia subjetiva y de las relaciones o interacciones sociales situadas en sistemas de actividad respecto al cambio en las prácticas sociales son pilares de una concepción relacional de la agencia.

Esta teoría estudia los procesos que constituyen la agencia humana mediante la actividad socioculturalmente mediada. La agencia no puede pensarse como una propiedad aislada o intrínseca de individuos sino que emerge del involucramiento práctico en actividades colaborativas e

intersubjetivas condicionadas también por las condiciones materiales y las herramientas disponibles (Wertsch et al., 1993; Wertsch, 1998). La actividad es el elemento que permite la construcción de objetos de transformación, son productos de la reflexión en la actividad que nunca es estrictamente individual sino colaborativa; surge de las prácticas sociales (Stetsenko, 2005).

En esta teoría, se analizan los procesos socioculturales que en los sistemas de actividad permiten la transformación de las prácticas sociales. Cambiar las prácticas y su significado mediante la participación conjunta permite también cambios en las estructuras cognitivas, esquemas de acción y de pensamiento. En este proceso, las personas se transforman a sí mismas y posibilitan la transformación social y política en un sentido más amplio (Stetsenko, 2019). Trabajar conjuntamente en escenarios de actividad para cambiar situaciones vividas como injustas es también una forma de promover agencia transformadora. La constitución de los sujetos se relaciona dialécticamente con la participación en prácticas sociales deliberadamente orientadas a la transformación social guiadas por proyectos que involucren la participación activa de las comunidades de aprendizaje.

Estudios enmarcados en la teoría histórico-cultural de la actividad han enfatizado que la agencia transformadora supone la dimensión relacional, participativa y colaborativa de las personas y la movilización de recursos socioculturales para hacer innovaciones, rompiendo con esquemas y estructuras de participación que perciben como problemas para su desarrollo (Sannino & Engeström, 2018). Se refiere a la capacidad para luchar contra situaciones percibidas como injustas y/o que contribuyan al bien común (Sannino, 2020).

El cambio social supone necesariamente actividad histórica y culturalmente mediada, esto implica que la agencia es emergente de contextos de interacción específicos, de la disponibilidad de recursos socioculturales y de oportunidades-restricciones contingentes. Supone un enfoque procesual y relacional de la agencia y del proceso de enseñanza-aprendizaje como participación. La conceptualización de agencia humana en este enfoque liga esta capacidad al aprendizaje, entendido también como un proceso de cambio en los sistemas de actividad. Este cambio

supone recursivamente a la agencia transformadora: cambios que llegan a ser deliberados y conscientes aunque siempre enmarcados socioculturalmente, lo que supone la existencia de restricciones que, paradójicamente, pueden convertirse en motivos de la acción transformadora. Para una revisión amplia de este enfoque puede consultarse Sannino (2020), Hopwood (2024).

Es importante señalar que la perspectiva sociocultural es la tradición teórica más frecuente en el estudio de la agencia estudiantil de acuerdo al estudio bibliométrico de redes sociales construido con las co-citaciones de 172 autores que publicaron en revistas indexadas en Scopus. Ver grafo en Torres y Pineda-Báez (2023, p. 1187).

ESTUDIOS PSICOLÓGICOS SOBRE AGENCIA EN EDUCACIÓN

En psicología, la teoría sociocognitiva de la agencia de Albert Bandura (1989, 2005, 2018) es la teoría de mayor influencia en el panorama teórico y la investigación tanto experimental como psicométrica sobre agencia y es el fundamento de enorme cantidad de estudios de correlación entre esta competencia y una muy amplia cantidad de constructos asociados al modelo educativo centrado en el estudiantado: compromiso académico, aprendizaje, participación, autonomía, autorregulación, motivación, conciencia de sí mismo, entre muchos otros (Marín et al., 2025). Es relevante mencionar que es la teoría psicológica sobre agencia más citada en las investigaciones y propuestas sobre los modelos educativos centrados en el estudiantado.

La teoría de Bandura abre un frente valioso para el estudio de esta capacidad humana. Su relevancia radica en que se trata de una teoría que explica la arquitectura de esta competencia al igual que las condiciones en que puede emerger y su papel en el control de la conducta. Esta capacidad está formada por cuatro factores que se realimentan: planificación, intencionalidad, autorregulación y evaluación de la conducta en determinadas situaciones. Lo anterior implica que las creencias que resultan de experiencias de control conductual o de los resultados de acciones concretas pueden consolidar el sentido de agencia y que este sentido es parte de cada uno de los cuatro componentes del modelo propuesto.

En la teoría de Bandura la agencia se refiere tanto al control efectivo de la acción como al sentido subjetivo de control que puede surgir cuando se dan ciertas contingencias entre conducta, sus resultados y los juicios que se construyen sobre esta relación. Ambos, control efectivo y sentido de agencia interactúan en un sentido que puede fortalecer o debilitar a ambos elementos, por ejemplo, mediante la consolidación de creencias sobre agencia, creencias de autoeficacia o sobre cualidades identitarias e incluso creencias epistémicas (Pacherie, 2015). La misma autora detalla lo que el sentido de agencia significa fenomenológicamente. Sus correlatos experienciales son deliberación, sentido de actuar intencionalmente o guiados por un propósito, toma de decisiones, sentido de control, consciencia de haber iniciado una acción, y de manera prominente, el sentido de ser el autor de la acción y el sentido de lo que estamos haciendo. Este último elemento tiene una doble trascendencia ya que conecta teóricamente a la actividad con el sentido subjetivo de ser el autor de acciones.

El conjunto de correlatos fenomenológicos del sentido de agencia es muy relevante porque explica la multitud de términos que en la literatura sobre agencia se emplean para referirse a esta capacidad humana. Sin embargo, aún se requiere más investigación para determinar si la experiencia subjetiva incluye a todos los elementos antes señalados, o si algunos de ellos son suficientes para inferir agencia. Pacherie (2015) sostiene que el sentido de ser agente y el sentido de estar haciendo algo son los elementos fundamentales, mientras que la deliberación o la intención pueden vivirse de diferentes maneras en diferentes circunstancias sin que ello afecte el sentido de agencia.

Es muy importante en esta teoría tener presente que el sentido subjetivo puede, en ciertas condiciones, ser erróneo, que existe una forma de control sobre muchas acciones o decisiones que se ejerce de manera automática – no todas las acciones se ejecutan deliberadamente– y que es más bien, el juicio posterior a ciertos eventos lo que hace que las personas se piensen a sí mismas como el origen de ciertas acciones.

El sentido de agencia podemos acotarlo como *sentimiento de agencia* o *experiencia de agencia*, es el “registro de que soy el iniciador de mis

acciones" (Synofzik et al., 2013, p. 1), a su vez, es el antecedente necesario para la construcción de un juicio de agencia.

Una línea de investigación define este sentido en términos metacognitivos, como consciencia corporeizada de control de acciones o como experiencia de control de las consecuencias de la acción. En cualquiera de los dos casos, es relevante indicar que se trata de una experiencia compleja que integra un nivel sensomotriz, una experiencia corporeizada, un nivel cognitivo que incluye tanto retroalimentación: información del medio ambiente sobre los resultados de una acción, como creencias previas y un juicio metacognitivo. El sentido de agencia es la base de la acción voluntaria o intencional, de creencias sobre el control de la acción, estrechamente ligadas al sentido de contingencia entre acción y sus resultados y de creencias sobre el control de situaciones medioambientales relevantes para ciertas acciones (Synofzik et al., 2013).

El sentido de agencia puede estudiarse de manera situada, en relación a cambios medioambientales percibidos como consecuencia de acciones realizadas por la persona y que juzga como intencionales. También se puede estudiar, como un conjunto de creencias generalizadas sobre el control que una persona tiene sobre cierto tipo de acciones en determinados contextos. Es decir, creencias sobre la competencia y habilidad para llevar a cabo acción propositiva. Esta es la línea de investigación que liga el sentido de agencia con las creencias de autoeficacia (Tapal et al., 2017). Según estos autores se trata de dos constructos diferentes pero estrechamente correlacionados.

Bandura definió agencia en los siguientes términos: "La capacidad para ejercer control sobre la naturaleza y cualidades de la vida propia" (2005, p. 313). "Ser agente es intencionalmente hacer que las cosas sucedan por medio de acciones propias" (2005, p. 313).

La capacidad de ejercer control sobre los propios procesos de pensamiento, motivación y acción, es una característica distintiva de los seres humanos. Debido a que los juicios y las acciones son en parte autodeterminadas, las personas pueden efectuar cambios en sí mismas y en las situaciones por medio de sus esfuerzos (1989, pp. 1175).

A pesar de las aportaciones de la teoría de Bandura, su estudio empírico aun enfrenta muchas dificultades en parte derivadas de la complejidad del concepto. Otras dificultades son consecuencia de la hegemonía de una forma de estudiar conceptos psicológicos asimilándolos al paradigma psicométrico, por medio del autorreporte de percepciones generales y descontextualizadas. Este tipo de estudios ha distorsionado el concepto al fragmentarlo en dimensiones o indicadores muy diversos o bien, al medirlo de manera indirecta por medio de otros constructos cuya equivalencia con agencia es dudosa. Ejemplo de mediciones de agencia basadas en el autorreporte de estudiantes, apegados al modelo teórico de Bandura se encuentran en Code (2020) y en Yoon (2011).

Sin embargo, en este último se concibe a la agencia como un atributo o una característica relativamente estable, medible y objetiva, una propiedad que es independiente de las situaciones, las interacciones sociales y los elementos que aporta la cultura. Se trata de una conceptualización individualizada de esta capacidad.

Lo anterior se refleja en el diseño de ítems genéricos en la escala propuesta: "Imagino eventos futuros en mi vida" "tengo en mente los resultados finales antes de iniciar algo". Las aportaciones sociológicas y desde la teoría de la actividad a favor de que la agencia es emergente de sistemas de actividad, de la colaboración y participación situada, sugiere que la medición descontextualizada de agencia no es la mejor alternativa.

En la revisión sistemática de Pegoraro et al. (2023) sobre medición de agencia, se encontró que agencia se ha hecho sinónimo de percepciones o creencias sobre la toma de decisiones, sentido de control sobre la acción, en lo propositivo de cursos de acción, el establecimiento de metas, auto reflexividad, intencionalidad, entre muchos otros conceptos. Aunque estos constructos son relevantes y forman parte de las dimensión del modelo de Bandura, la medición fragmentaria y descontextualizada hace poco probable que este tipo de estudios informen realmente de agencia en un sentido integral.

AGENCIA HUMANA EN LOS MODELOS EDUCATIVOS CENTRADOS EN LAS PERSONAS

El concepto de agencia humana juega un rol protagónico en los modelos educativos centrados en los y las estudiantes. Sus antecedentes se encuentran en la Declaración de Bolonia de 1999, que dio lugar al Proceso de Bolonia: un proceso permanente de reforma a las políticas públicas de educación superior en Europa que contempla el fortalecimiento de modelos pedagógicos innovadores, fundamentados en pedagogías constructivistas, que reconocen el papel activo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y reconocen sus capacidades para tomar decisiones que afectan su trayectoria escolar (Hoidn, 2018).

Estos modelos argumentan a favor de la promoción de la actividad del estudiantado en el aprendizaje, la responsabilidad como aprendices, aprendizaje independiente, el aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje en escenarios reales, autorregulación, autorreflexión, el sentido de autonomía, compromiso académico, entre otras.

Institucionalmente implica el diseño de programas flexibles, la oportunidad de aprender a lo largo de la vida (que implica la noción de aprender a aprender), estrategias de movilidad, empleo de tecnologías digitales, programas de tutoría, estrategias formativas de evaluación, estrategias colaborativas de enseñanza-aprendizaje, entre otras claramente encaminadas a los objetivos más generales de esta línea de política pública educativa: la movilidad estudiantil y transferencia de créditos.

Hoidn y Reusser (2021) sintetizan los factores a tomar en cuenta en el diseño de prácticas educativas centradas en las personas: a) cognitivo y metacognitivo, b) motivacional y afectivo, c) social y del desarrollo y d) un factor referido a diferencias individuales (pp. 22). En la obra de estos autores se puede apreciar el ámbito que circunscribe a los modelos educativos centrados en las personas: es un ámbito instruccional, de aprendizaje y de diseño curricular.

En conjunto, son modelos que fomentan la agencia de estudiantes en el sentido de la adquisición de mayores niveles de control de su proceso de aprendizaje (Hoidn & Reusser, 2021). Más específicamente agencia se usa para referirse a las capacidades del estudiantado para participar

activamente en su proceso enseñanza aprendizaje y en el diseño de sus ambientes (personales) de aprendizaje.

En algunas interpretaciones, estos modelos fomentan el empoderamiento de los estudiantes (Starkey, 2017). Pero, es importante tener en cuenta que estos énfasis son más de tipo retórico que de propuesta educativa pues el control que analizan es el que tiene que ver con el proceso de aprendizaje y no con los contextos del proceso enseñanza aprendizaje. Aunque algunas declaraciones impulsan concepciones de los estudiantes como socios que pueden y deben involucrarse en el diseño curricular, los planes de evaluación y el diseño personalizado de trayectorias escolares (Todorovski, et al., 2015), la realidad es que estas propuestas requieren procesos de transformación institucional radical del sistema educativo.

Conceptos asociados al de agencia humana, son retomados por parte de la Unión Europea (Klemenčič et al., 2020) y por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD] (OECD, 2019), o el Banco Mundial (Cobo et al., 2024). Estos organismos asumen un concepto centrado exclusivamente en la esfera individual. Algunos de ellos, particularmente restringidos y parciales. Por ejemplo, en el plano de las políticas públicas impulsadas por la OECD, agencia es entendida como cálculo racional para el logro de metas, como una habilidad para adecuar las acciones con vista a una meta o propósito (OECD, 2019).

Estos organismos se centran en las libertades de elección, en la propuesta de que los sistemas educativos ofrezcan oportunidades para que cada persona diseñe su trayectoria escolar en un sentido altamente individualizado. En este sentido se ha impulsado el diseño curricular flexible o los programas de movilidad estudiantil. Evidentemente estas concepciones no contemplan capacidades críticas, ni resaltan la consciencia relacional y reflexiva sobre el mundo social. En cambio, asumen una concepción altamente individualizada del sujeto como medio para el desarrollo del sistema productivo; incentivan el cambio y la toma de decisiones para que cada persona aumente su capital cultural.

En la revisión sistemática de Marin et al. (2025) de estudios sobre agencia en educación superior se encontró precisamente, el predominio de concepciones psicológicas como marcos para la elaboración de

definiciones operacionales en estudios empíricos y su limitación al análisis de procesos de enseñanza aprendizaje -con ausencia de estudios o reflexiones sobre agencia transformadora. Esta revisión muestra la importancia de las estrategias docentes y los procesos psicosociales involucrados en el sentido de agencia individual para el aprendizaje. Entre ellos, la autorregulación, las disposiciones y actitudes, la retroalimentación y la evaluación.

La UNESCO (Duraiappah & van Atteveldt, 2022) expresa una concepción más amplia, aunque limitada al contexto áulico o a las trayectorias escolares: como ejercicio sustantivo de la libertad en el proceso educativo, como una capacidad para elegir racionalmente lo que se considera valioso ser o hacer, como un sentido de propósito centrado en el sí mismo y como una capacidad para pensar críticamente respecto a las estrategias que promueven aprendizaje activo y participativo. Cabe resaltar que en esta propuesta, el medio social o las condiciones económicas o las características del sistema educativo simplemente no son objeto de análisis o crítica, se limita al proceso de aprendizaje y al análisis de la relación entre el compromiso académico, el desarrollo de capacidades y al bienestar individual.

El impulso que estos organismos han ofrecido a los modelos educativos centrados en las personas ha favorecido un aumento considerable de las investigaciones y discusiones académicas sobre las capacidades de agencia. Aumento que ha estado asociado a un aumento en la vaguedad del concepto.

En la revisión sistemática de Brandt (2024) se evidencia la amplitud de la literatura sobre este tema, aunque también es evidente la dispersión conceptual que da lugar a muy diversas definiciones operacionales sin que las autoras expresen algún criterio para discernir si efectivamente los estudios tratan de agencia humana o de algún otro concepto asociado pero que no es sinónimo de agencia. Entre ellos se puede mencionar; toma de decisiones, persistencia, autoeficacia, creatividad, compromiso académico, mentalidad de crecimiento, orientación al futuro, locus de control, autorregulación, entre una larga lista (Véase la tabla 4 en Brandt, 2024, p. 25).

AGENCIA HUMANA EN EL MODELO APRENDER A APRENDER

El modelo de AaA propuesto por Caena y Stringher (2020) considera que esta competencia está formada por cuatro grandes componentes o dimensiones: cognitivo y metacognitivo, afectivo-motivacional, social y un componente formado por recursos heredados en el aprendiz. Para los fines del presente artículo destacaremos los elementos que integran y dan sentido a la competencia en un sentido integral.

Para ello es necesario enfatizar que lo que integra y dinamiza estos componentes es la proactividad del aprendiz, la movilización de recursos con un propósito y que es necesario que quien aprende dé sentido a su experiencia, que logre un nivel profundo de comprensión de su situación y del proceso de aprendizaje que le permita adueñarse de este proceso. Todos estos elementos remiten a un concepto de agencia.

En esta conceptualización de AaA se explicita la vinculación entre esta competencia y la agencia humana: AaA es una metacompetencia que supone la apropiación por parte de quien aprende de su proceso de aprendizaje: "AaA se puede ver como el agente proactivo que implementa algunos o todos sus componentes de una manera siempre diferente, para enfrentar la incertidumbre (función del AaA)" (Caena & Stringher, 2020, p. 202).

En esta conceptualización, la agencia humana no es una dimensión ni un componente del AaA sino el proceso mediante el cual las personas despliegan acciones encaminadas a asumir el control del proceso de aprendizaje y les permite analizar sus acciones concretas como resultado de sus planes o estrategias.

Cuando el análisis de las acciones coincide subjetivamente con los planes, creencias o intenciones, es probable que las personas desarrollen un sentido de agencia, que concluyan que las acciones y decisiones fueron suyas, que son responsables de ellas, y que, recursivamente, pueden incrementar sus capacidades para hacerse cargo de sí mismas en cuanto aprendices.

En este sentido, no todas las acciones de aprendizaje promueven el sentido de agencia, se requiere que las acciones puedan ser descritas como resultado de acciones intencionales y que involucren conciencia pre-reflexiva y reflexiva. En esta conceptualización la intención es una

condición necesaria aunque no suficiente para poder establecer la agencia en el proceso de aprendizaje. Se requiere, adicionalmente, la reflexión sobre sí mismo como sujeto activo. Esto es analizado como una de las formas más elevadas de la conciencia: la conciencia reflexiva, que solo es posible mediante la internalización de instrumentos del pensamiento encarnados en la actividad y que da lugar a la reflexión sobre las razones que justifican o explican una acción.

Quien regula, monitorea o reflexiona sobre este proceso es la persona (en un sentido integral) mediante su acción intencional. La agencia se enactúa al deliberar sobre los componentes cognitivos, sociales o motivacionales involucrados en el proceso de aprendizaje, al monitorear e implementar estrategias de estudio o de participación y darles un sentido. Según Code (2020), la agencia es el factor emergente de la interacción entre los factores sociales o contextuales involucrados en el aprendizaje y las estrategias y decisiones de las personas.

En el modelo AaA, no se pretende solo la promoción de una participación activa en el proceso de aprendizaje, se promueve, además que los estudiantes tengan deseos, curiosidad y estén motivados para aprender, que vivan experiencias que promuevan la conclusión reflexiva de que sus actividades voluntarias fortalecen su sentido personal de ser agentes, de ser dueños de sus actividades y de los resultados obtenidos.

Una nota final es importante; tanto la actividad como el proceso de aprendizaje son procesos relacionales y participativos. La identidad y el aprendizaje se implican mutuamente y se constituyen en el plano de la actividad.

La teoría de la práctica social de Lave y Wenger (1991), así como la teoría de la actividad (Holland et al., 1998) aportan sólidos desarrollos teóricos que argumentan sobre la mutua constitución entre aprendizaje e identidad. Ambos son procesos abiertos, siempre en construcción pues dependen de la participación en contextos de actividad. Penuel y Wertsch (1995), por ejemplo, argumentan que la identidad es un momento de la actividad que depende de los recursos y limitaciones socioculturales, de los instrumentos de pensamiento disponibles.

UN MODELO RELACIONAL DE AGENCIA HUMANA

El modelo de agencia que se propone en este artículo, ya esbozado en los anteriores apartados, destaca su naturaleza relacional, corporeizada (Overton, 2008; Joas, 2012), emergente situacionalmente, y socioculturalmente mediada (Wertsch et al., 1993). Pero también enfatiza que, sin los componentes psicológicos y racionales, que permiten el análisis de los diferentes tipos de acción intencional, por ejemplo, no es posible construir un modelo integral de agencia humana.

Estos componentes son indispensables para distinguir los tipos de consciencia involucrados en la agencia transformadora y en el sentido de agencia: en particular, la consciencia reflexiva. Esta es la consciencia que se reconoce a sí misma. Gallagher (2010) la divide en consciencia introspectiva: evaluativa, prospectiva o retrospectiva y consciencia situacional, la consciencia en la acción. En este tipo de consciencia, el diálogo interno, la perspectiva de la tercera persona y la capacidad de constituirse a sí mismo como objeto de deliberación o crítica permiten el automonitoreo y el autoconocimiento. Esta consciencia es la que constituye la perspectiva de la primera persona y es constitutiva de la experiencia subjetiva de sí mismo.

La consciencia pre-reflexiva, por otra parte, se asocia al hecho de darse cuenta, a la experiencia no mediada de conocer y de actuar (Gallagher, 2010). Esta última es fundamental para el desarrollo del sentido de agencia. Ambos tipos de consciencia acotan también el sentido de identidad agentiva: implican que quien actúa por razones es la persona, no los componentes que constituyen esta capacidad. Esta es la noción que justifica el uso del término identidad agentiva.

El modelo supone que la agencia es simultáneamente parte de la arquitectura fundamental de la mente y expresión de la naturaleza racional y social del ser humano. Esta concepción se refiere a características que son inherentes al ser humano y tiene implicaciones educativas específicas.

El sentido personal de agencia humana está fundamentado en dos supuestos sobre la naturaleza humana, el de la racionalidad y su naturaleza social. El primero consiste en la capacidad para someter las elecciones, decisiones y cursos de acción al escrutinio de la razón mediante la

conciencia reflexiva. Este proceso involucra necesariamente al sujeto; quien justifica o explica sus acciones como consecuencia de las razones que motivaron una acción o quien da cuenta de la vinculación entre sus acciones y sus intenciones. Quien justifica la validez de una razón para efectuar una acción es precisamente el sujeto, quien en ese proceso reflexivo también se constituye a sí mismo.

Las razones que el sujeto se da a sí mismo para actuar expresan la identidad de la persona (Korsgaard, 2009). Además, la identidad reflexiva requiere la noción de voluntad, pues la decisión de actuar con base en las razones que uno mismo elabora o reconoce requiere una forma de compromiso con uno mismo.

Lo anterior no significa postular un tipo de racionalidad en particular, sino que se refiere al principio general de que las personas actuamos con base en alguna razón que vinculamos con quienes somos, con nuestro sentido de identidad. “Nos construimos mediante nuestras decisiones, nuestras acciones, mediante las razones que nos dictamos” (Korsgaard, 2009, 10.11).

La vinculación que establece Korsgaard entre acción e identidad es una pieza clave del papel de la autonomía como una de las metas más elevadas del proceso educativo: potenciar la capacidad para que las personas vean a sus acciones como un medio de construcción identitaria y reconozcan que en la libertad de acción radica la capacidad reflexiva que explicita las razones que definen a la persona que actúa. “Es tarea de todo sujeto racional construir su agencia” (Korsgaard, 2009, 10.2.4). El segundo supuesto implica que la capacidad de agencia solo puede desarrollarse y ejercerse en el seno de las relaciones sociales, lo que implica conocimiento del mundo social y educabilidad de las capacidades para contribuir tanto al autoconocimiento como al bien común.

La agencia es una propiedad que define a las personas como sujetos morales, como sujetos responsables de las acciones que efectúan. La agencia no puede entenderse como propiedad de un individuo aislado. Las personas llevamos a cabo acciones en situaciones en que actuamos con otros actores, en contextos normativos, culturales, sociales. Este elemento es muy importante ya que se relaciona con otra característica del sujeto capaz de acción: quien actúa es la persona -no una parte de ella,

como sus motivos o deseos-, el locus de la acción es la identidad personal, quien lleva a cabo acciones es el sujeto que, además como ha argumentado la teoría de la actividad, requiere de la acción para constituirse reflexivamente. En tercer lugar, pero estrechamente ligado a lo anterior, es importante considerar que la agencia humana es lo que define a las personas. Ser persona es ser agente, es una atribución moral y política.

El modelo que se propone recupera las importantes aportaciones de Hans Joas (2012) y a través de su obra, del pragmatismo norteamericano, por medio de su recuperación del concepto de experiencia de Dewey: una concepción no racionalista que reconoce a la experiencia "como un registro de lo efectivamente sentido o percibido" (Di Gregori, 2015, p. 2), "experimentar significa vivir; y que la vida avanza en y por un medio ambiente, no en un vacío" (Dewey, 1934, como se cita en Di Gregori, 2015). En este modelo, la corporeidad, al igual que el orden social, la racionalidad de la acción, al igual que el orden normativo, son constitutivos de la acción en la medida de que toda acción se encuentra situada.

Para Joas (2012), la acción se despliega necesariamente en situaciones, en ellas converge el contexto histórico cultural, la acción previa que puede ser examinada retrospectivamente y factores emergentes de la situación que hacen de la acción algo indeterminado y obligan a la acción creativa, a la toma de decisiones en y para cada situación. Obligan a la deliberación. Hay dos tesis en la obra de Joas que son valiosas para la construcción de un modelo relacional y corporeizado de agencia: a) que toda acción es una forma de interacción entre el organismo y el medio ambiente y que esto ocurre en situaciones que obligan a la deliberación y b) que la naturaleza social del ser humano significa que la socialidad es lo que posibilita las capacidades de acción, esta depende de las capacidades comunicativas, dialógicas y de los significados compartidos que no solo sirven a propósitos expresivos sino que son constitutivos de la subjetividad. No es posible, desde esta teoría, abstraer la acción humana de sus contextos prácticos de interacción social y con el medio ambiente.

La agencia es un proceso de interacción entre una realidad social y material cambiante y las personas que experimentan la realidad en el sentido descrito por Emirbayer y Mische (1998): como un encuentro entre el pasado -las condiciones histórico culturales que en que la acción emergen-, el

futuro y las situaciones prácticas evaluativas del presente. La agencia se construye en procesos interactivos; es a la vez restringida y creativa. Se puede promover la deliberación, la reflexión sobre la acción, las posibilidades reales de influir o de crear, de aportar o cambiar las situaciones. La discusión colectiva es fundamental. Ayuda a configurar cambios posibles, recuperando la experiencia colectiva.

En el modelo de Joas, la acción resultante de la capacidad para actuar con base en razones, para actuar reflexiva y voluntariamente se inscribe siempre en contextos de actividad en los que las normas y valores pueden potenciar o limitar las capacidades de agencia de la persona. La acción auténtica es lo que hacen las personas, por oposición a lo que les sucede o las acciones involuntarias o reactivas (Simon, 1981). La actividad es el proceso que permite la constitución del agente en tanto tal. Es decir, la agencia no solo se define por la capacidad para actuar con base en metas o propósitos sino por la autoconstitución que resulta de ese proceso.

AGENCIA HUMANA COMO EXPRESIÓN DE LA ARQUITECTURA FUNDAMENTAL DE LA MENTE

El último componente del modelo de agencia que se ha descrito tiene que ver con su fundamentación en los procesos evolutivos de la mente. La conciencia prereflexiva, la conciencia reflexiva, la capacidad de planear, de imaginar escenarios y de actuar intencionalmente son capacidades fundamentales de las personas. Estas capacidades siempre están enmarcadas, limitadas y potenciadas por los contextos de actividad, por la corporalidad, por los procesos inconscientes involucrados, por ejemplo, en las respuestas automáticas a ciertos eventos tanto internos como externos. Grinde (2016) llega a la conclusión de que la consciencia es una forma de arreglo entre las presiones creadas por los procesos subconscientes y nuestra capacidad para elegir de manera autodeterminada.

La agencia humana es una expresión de la consciencia: de la experiencia subjetiva del mundo, del propio ser y de la interacción entre ambos. En este sentido, es una de las dimensiones fundamentales de la existencia humana (Zixuan, 2024), de la deliberación cognitiva y de la capacidad de

controlar (hasta cierto punto) los propios procesos de pensamiento, de regular la conducta (Grinde, 2016).

Las capacidades de agencia están basadas en la capacidad para aprender, en la capacidad de adaptarse activamente a las demandas cambiantes de ambiente, creando nuevas metas u objetivos conforme cambian las circunstancias que amenazan la vida, reduciendo la incertidumbre, imaginando resultados de acciones, evaluando y ajustando. El organismo anticipa estados de cosas, no solo reacciona a estímulos. Crear patrones, hacer inferencias, anticiparse a los acontecimientos, son cuestiones de supervivencia. En ciertos niveles, esto implica una evaluación de las razones de la acción y su control metacognitivo (Mitchel, 2023, capítulo 4).

Cabe enfatizar que aprendizaje, acción y evaluación forman parte de un proceso que se realimenta y puede aumentar en complejidad mejorando las capacidades de planeación, de autocontrol y metacognición. En este proceso, destaca la capacidad para auto atribuirnos estados intencionales, esto es una forma de construcción de sí mismos como teniendo deseos, razones o intenciones. Estas capacidades permiten no solo la evaluación de las acciones sino la evaluación de las razones de las acciones.

Finalmente, pensar sobre los pensamientos, analizar reflexivamente las acciones y sus razones implica analizarlos como propios, son constitutivos de la identidad. Las funciones adaptativas del desarrollo de estas capacidades radican en la ampliación de las habilidades de planeación adaptación e innovación, pero también en la mejora de la comunicación, aportando al aprendizaje colectivo.

REFLEXIONES FINALES

En este artículo se ha argumentado que las capacidades de agencia son tanto el fundamento como la meta de los modelos educativos centrados en las y los estudiantes. Son el fundamento en el sentido de que la arquitectura fundamental de la mente incluye a la agencia como una forma de consciencia. Son una meta porque la capacidad de actuar reflexiva y conscientemente o la constitución del sí mismo como sujeto racional y autónomo son las metas más elevadas del proceso educativo. Bai (2006), por ejemplo, defiende al ejercicio de la libertad como la meta educativa más

elevada, la autonomía es el prerrequisito para la acción socialmente responsable, es el ejercicio de la libertad fundamentada en la acción basada en razones.

La acción humana como meta del proceso educativo se inserta en una larga tradición filosófica. La conceptualización filosófica sobre la agencia humana que ha influido de manera decisiva en los actuales modelos educativos centrados en la persona puede identificarse con las reflexiones kantianas sobre la libertad de pensamiento y desarrollo del espíritu crítico como metas de la existencia humana que solo pueden alcanzarse mediante la educación (Kant, 2004).

Como consecuencia, se plantea que la agencia humana como meta del proceso educativo implica un proceso siempre inacabado o siempre en construcción, necesariamente amplio y difuso; imposible de reducir a indicadores mensurables mediante las técnicas psicométricas estándar y difícil de identificar con indicadores observables pues lo que otorga la cualidad de agencia no es la conducta en sí misma sino la vinculación entre acciones, razones y evaluaciones metacognitivas. Agencia no es una variable, como puede serlo el sentido de autoeficacia de Bandura sino de una condición humana que aporta un prerrequisito para la implementación de modelos educativos centrados en el estudiante.

En el modelo Aprender a Aprender se encuentra entre sus metas la apropiación consciente y deliberada del propio proceso de aprendizaje por parte del estudiantado. Esta apropiación es una expresión de agencia humana que emplea los procesos de aprendizaje de primer y segundo orden para la construcción de un sentido personal de ser agente.

La complejidad del modelo de agencia que se ha esbozado implica que el estudio psicológico de la agencia no puede llevarse a cabo mediante la reducción que las investigaciones empíricas frecuentemente asumen, por ejemplo tratando a la agencia humana como una variable o como un rasgo de personalidad, eliminando analítica y ontológicamente los procesos situacionales interactivos de los que emerge la agencia

Las diferentes dimensiones de las capacidades de agencia pueden dar lugar a muy diversas formas de apropiación por parte del sistema educativo para potenciarlas. Estas capacidades, como se ha enfatizado, son situacionales, relacionales y corporeizadas, solo emergen en situaciones

en que se puede ejercer la deliberación, la crítica o la toma razonada de decisiones. La apropiación reflexiva de sí mismos, puede fomentarse por medio de estrategias pedagógicas basadas en modelos como el AaA, pero también es importante tener presente que el objetivo de este proceso de apropiación puede analizarse desde una perspectiva identitaria ya que lo que constituye el núcleo de las capacidades de agencia es la identidad.

La agencia transformadora permite analizar, desde otra perspectiva las metas del proceso educativo: no solo es importante fomentar el sentido de agencia dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, la crítica social, el proyecto educativo en un sentido social y político, que ha tendido a ser invisibilizado por la hegemonía de las versiones neoliberales de los modelos educativos centrados en las personas, puede ser reintroducido en la discusión pedagógica y en la construcción de modelos educativos con un compromiso social.

REFERENCIAS

- Alexander, J. C. (1992). Recent sociological theory between agency and social structure. *Schweizerische Zeitschrift*, 18, 7-11. https://ccs.yale.edu/sites/default/files/files/Alexander%20Articles/1992_alexander_agency.pdf
- Archer, M. (2000). *Being human: the problems of agency*. Cambridge University Press.
- Bai, H. (2006). Philosophy for education: towards human agency. *Pai-deusus*, 15(1). <https://doi.org/10.7202/1072690ar>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. <https://phe512.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/03/05-bandura.pdf>
- Bandura, A. (2005). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Psychology*, 12(3), 313-333.
- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130-136. <https://doi.org/10.1177/1745691617699280>
- Brandt, C. (2024). *Measuring student success skills: a review of the literature on student agency*. National Center for the Improvement

- of Educational Assessment. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED671663.pdf>
- Caena, F., & Stringher, C. (2020). Hacia una nueva conceptualización del aprender a aprender. *Aula Abierta*, 49(3), 207-216. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020>
- Campbell, C. (2009). Distinguishing the power of agency from agentic power: A note on Weber and the "black box" of personal agency. *Sociological Theory*, 27(4), 407-418. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2009.01355.x>
- Chatterjee, I., Kunwar, J., & den Hond, F. (2019). Anthony Giddens and structuration theory. En S. Clegg, & M. Pina e Cunha (Eds.), *Management, Organizations and Contemporary Social Theory* (pp. 60-79). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429279591-4>
- Cobo, C., Munoz-Najar, A., & Bertrand, M. (2024). *100 student voices on AI and education*. Banco Mundial. <https://shorturl.at/Mp0E1>
- Code, J. (2020). Agency for learning: intention, motivation, self-efficacy and self-regulation. *Frontiers in Education*, 5, 19. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00019>
- Consejo de la Unión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Crossley, N. (2022). A dependent structure of interdependence: structure and agency in relational perspective. *Sociology*, 56(1), 166-182. <https://doi.org/10.1177/0038038521102023>
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- Dewey, J. (1934). Art as Experience, 10, *The later works of John Dewey, 1925-1953*.
- Di Gregori, M. C. (2015). *La teoría de la acción en John Dewey: algunas claves para su interpretación*. X Jornadas de Investigación en Filosofía. Ensenada, Argentina. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7596/ev.7596.pdf

- Duraiappah, A. K., & van Atteveldt, N. M. (2022). *Synopsis, Reimagining education: international science and evidence-based education assessment*. UNESCO/ Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380985>
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/231294?seq=1>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnama, R., & Ward, C. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Report of the International Commission on the Development of Education. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223222>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%A1a-de-la-Esperanza.pdf>
- Gallagher, S. (2010). Multiple aspects in the sense of agency. *New Ideas in Psychology*, 30, 15-31. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2010.03.003>
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society. Outline of a theory of structuration*. University of California Press.
- Giddens, A. (2005). The constitution of society; outline of a theory of structuration: elements of the theory of structuration. En G. M. Spiegel (Ed.), *Practicing history. New directions in historical writing after the linguistic turn*. Routledge. <https://shorturl.at/dmElf>
- Giroux, H. A. (2013). When schools became dead zones of the imagination: a critical pedagogy manifesto. *The High School Journal*, 99(4), 351-359 <https://doi.org/10.1353/hsj.2016.0014>
- Giroux, H. A. (2016). La educación superior y las políticas de ruptura. *Revista Entramados Educación y Sociedad*, 3(3), 15-26. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1615/1614>
- Gutiérrez, K. D., & Calabrese-Barton, A. (2015). The possibilities and limits of the structure-agency dialectic in advancing science

- for all. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(4), 574–583. <https://doi.org/10.1002/tea.v52.4>
- Grinde, B. (2016). *The evolution of consciousness. Implications for mental health and quality of life*. Springer.
- Haggard, P. (2017). Sense of agency in the human brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 18, 196–207. <https://www.nature.com/articles/nrn.2017.14.pdf>
- Hautamäki, J., & Kupiainen, S. (2014). Aprender a aprender en Finlandia. Teoría y política. Investigación y práctica. En R. Deakin Crick, C. Stringher & K. Ren (Eds.), *Aprender a aprender hoy. Perspectivas teóricas internacionales. Intervenciones prácticas, promoción técnica* (pp. 189–215). Trillas.
- Hoidn, S. (2018). *Student-centred learning and the Bologna Process*. Charles University. <https://shorturl.at/4eRw8>
- Hoidn, S., & Reusser, K. (2021). Foundations of student-centered learning and teaching. Introduction and overview. En S. Hoidn & M. Klemenčič (Eds.), *The Routledge international handbook of student-centered learning and teaching in higher education* (pp. 17–46). Routledge Taylor & Francis Group. <https://shorturl.at/NvowG>
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press.
- Hopwood, N. (2024). Agency as the direction and reach of actions: a theoretical outline. En N. Hopwood & A. Sannino (Eds), *Agency and transformation. Motives, mediation and motion*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009153799>
- Joas, H. (2012). *Creatividad, acción y valores. Hacia una teoría sociológica de la contingencia*. UAM.
- Kant, E. (2004). Contestación a la pregunta ¿Qué es la ilustración? En *¿Qué es la ilustración? y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia* (pp. 85–97). (Edición de Roberto R. Aramayo). Alianza Editorial.
- Klemenčič, M. (2017). From student engagement to student agency: conceptual considerations of European policies on student-centered learning in higher education. *Higher Education*

- Policy*, 30, 69-85. <https://link.springer.com/article/10.1057/s41307-016-0034-4>
- Klemenčič, M., Pupinis, M., & Kirdulté, G. (2020). *Mapping and analysis of student-centered learning and teaching practices: usable knowledge to support more inclusive, high-quality higher education*. Analytical Report. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/67668>
- Korsgaard, C. (2009). *Self-constitution. Agency, identity, and integrity*. Oxford University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lee, M. & Friedrich, T. (2008). The history of UNESCO's life-long learning policy discourses: a enduring social democratic liberalist project of global educational development. *Adult Education Research Conference*. Paper 42. <http://newprairiepress.org/aerc/2008/papers/42>
- Marin, V. I., Tur, G., Castañeda, L., Peguera-Carré, M. C., Orellana, M. L., Villagrà, S., & Carrera, X. (2025). Agencia y aprendizaje en la Educación Superior: una revisión sistemática. *UTE Teaching & Technology (Universitas Tarraconensis)*, (1), e4035. <https://doi.org/10.17345/ute.2025.4035>
- Mitchel, K. (2023). *Free agents. How evolution gave us free will*. Princeton University Press.
- OECD. (2019). *Conceptual learning framework: Student agency for 2030*. OECD. <https://shorturl.at/rhedC>
- Overton, W. (2008). Embodiment from a relational perspective. En W. F. Overton, U. Müller & J. L. Newman (Eds.), *Developmental perspectives on embodiment and consciousness* (pp. 1-18). Lawrence Erlbaum Associates.
- Pacherie, E. (2015). Time to act. The dynamics of agentic experiences. En P. Haggard & B. Eitam (Eds.), *The sense of agency* (pp. 3-24). Oxford Scholarship Online. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190267278.001.0001>
- Pegoraro, G. M., Moraes, C. R., Ribeiro, V. J. N., Sepúlveda, S. S., & Nunes, C. (2023). Psychometric Properties of agency measuring

- instruments: a systematic review. *Ciencias Psicológicas*, 17(2), e-2706. <https://doi.org/10.22235/cp.v17i2.2706>
- Penuel, W., & Wertsch, J. (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30 (2), 83–92. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3002_5
- Rodríguez, A. (2015). Managing institutional and sociocultural challenges through sociotransformative constructivism: A longitudinal case study of a high school science teacher. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(4), 448–460. <https://doi.org/10.1002/tea.21207>
- Sannino, A. (2020). Transformative agency as warping: how collectives accomplish change amidst uncertainty. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(1), 9–33. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1805493>
- Saninno, A. & Engeström, Y. (2018). Cultural-historical activity theory: Founding insights and new challenges. *Cultural-Historical Psychology*, 14(3), 43–56. https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2018_n3/Nechaev
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Simon, M. (1981). The primacy of action. *Philosophy and Phenomenological Research*, 42(2), 266–282. <https://www.jstor.org/stable/2107296>
- Sorokin, P. S. (2022). Education as a source for transformative agency: theoretical and practical issues. *Educational Studies*, 1, 116–137. <https://vo.hse.ru/article/view/15826>
- Starkey, L. (2017). Three dimensions of student-centred education: a framework for policy and practice. *Critical Studies in Education*, 60(3). <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1281829>
- Stetsenko, A. (2005). Activity as object-related: resolving the dichotomy of individual and collective planes of activity. *Mind, Culture and Activity*, 12(1), 70–88. <https://shorturl.at/ZTiWY>
- Stetsenko, A. (2019). Radical-transformative agency: continuities and contrasts with relational agency and implications for education. *Frontiers in Education*, 4, 148. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00148>

- Synofzik, M., Vosgerau, G., & Voss, M. (2013). The experience of agency: an interplay between prediction and postdiction. *Frontiers in Psychology. Hypothesis and Theory*, 4, 127. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00127>
- Tapal, A., Oren, E., Dar, R., & Eitam, B. (2017). The Sense of Agency Scale: a measure of consciously perceived control over one's mind, body, and the immediate environment. *Frontiers in Psychology*, 8, 1552. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01552>
- Todorovski, B., Nordal, E., & Isoski, T. (2015). *Overview of student-centred learning in higher education in Europe*. Research Study. The European Students' Union. <https://shorturl.at/nbQFt>
- Torres, C. U. E., & Pineda-Báez, C. (2023). How has the conceptualization of the student agency in higher education evolved? Mapping the literature from 2000 to 2020. *Journal of Further and Higher Education*, 47(9), 1182-1195. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2231358>
- Wells, G. & Claxton, G. (2002). Introduction. Sociocultural perspectives on the future of education. En W. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century. Sociocultural perspectives on the future of education*. Blackwell Publishers.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.
- Wertsch, J. V., Tulviste, P., & Hagstrom, F. (1993). A sociocultural approach to agency. En E. A. Forman, N. Minick, & C. A. Stone. (Eds.), *Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 336-356). Oxford University Press.
- Yoon, H. J. (2011). *The development and validation of the assessment of human agency employing Albert Bandura's human agency theory*. [Tesis doctoral]. Pennsylvania State University. https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/2292
- Zixuan, L. (2024). How agency is constitutive of phenomenal consciousness: pushing the first and third-personal approaches to their limits. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, <https://doi.org/10.1007/s11097-024-09968-9>