



Agencia del estudiante, competencia emprendedora y flexibilización de las experiencias de aprendizaje

**Learner agency, entrepreneurial skill and
flexibility of learning
experiences**

Jesús Salinas 

Universidad de las Islas Baleares (España)

jesus.salinas@uib.es

RESUMEN

La educación de la competencia emprendedora requiere conectar a los estudiantes con situaciones del mundo exterior y para ello los entornos de aprendizaje enriquecidos por tecnología se presentan como ámbitos adecuados para ello. La educación emprendedora es concebida no solo orientada a enseñar a dirigir un negocio o montar una empresa, sino que también a fomentar el pensamiento creativo y la promoción de un fuerte sentido de autoestima y empoderamiento. Las habilidades asociadas a la competencia emprendedora, son en gran medida cualidades de la agencia del estudiante y remite a la capacidad de actuar intencionalmente, a la intención, motivación, proactividad y la capacidad de actuar del sujeto. La agencia, al igual que la competencia emprendedora, viene relacionada con la preparación para el trabajo experto (potenciando la creatividad, la colaboración, la construcción conjunta de conocimiento y las prácticas de trabajo).

Se presenta aquí un estudio de la agencia en situaciones de aprendizaje caracterizadas por metodologías centradas en el estudiante, especialmente a través de itinerarios

flexibles de aprendizaje.

Se utiliza el cuestionario AUS2 para el análisis de la agencia y en los resultados se presenta una selección de preguntas cuyos datos están relacionados con las cualidades asociadas al espíritu emprendedor. Esta selección es utilizada solamente a nivel indicativo. Tampoco tenemos datos de agencia en otras situaciones de aprendizaje con los que puedan compararse. Los resultados presentan valores altos, en general, y en especial en la valoración de los factores participativos que hacen referencia a la percepción de la igualdad de oportunidades, la capacidad de la toma de decisiones o la posibilidad de influir en el curso, en lo que se refiere a facilitar la autonomía y conciencia y responsabilidad en el propio proceso de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Agencia; itinerario flexible de aprendizaje; creatividad; espíritu emprendedor.

ABSTRACT

Entrepreneurship education requires connecting students to situations in the outside world, and technology-enriched learning environments are suitable for this purpose. Entrepreneurship education is conceived

not only to teach how to run a business or set up a company, but also to foster creative thinking and promote a strong sense of self-esteem and empowerment. The skills associated with entrepreneurial competence are largely qualities of the learner's agency and refer to the capacity to act intentionally, the subject's intention, motivation, proactivity and capacity to act. Agency, like entrepreneurial competence, is related to the preparation for expert work (enhancing creativity, collaboration, co-construction of knowledge and working practices).

~64~

RiiTE, Núm. 12 (2022), 64-75

Agencia del estudiante, competencia emprendedora
y flexibilización de las experiencias de aprendizaje

A study of agency in learning situations characterised by learner-centred methodologies, especially through flexible learning pathways, is presented here.

The AUS2 questionnaire is used for the analysis of agency and the results present a selection of questions whose data are related to the qualities associated with entrepreneurship. This selection is used for indicative purposes only. We also do not have data on agency in

other learning situations with which to compare. The results show high values, in general, and especially in the assessment of the participatory factors referring to the perception of equal opportunities, the ability to make decisions or the possibility to influence the course, in terms of facilitating autonomy and awareness and responsibility in one's own learning process.

KEYWORDS

Agency; flexible learning pathway; creativity; entrepreneurial spirit.

CITA RECOMENDADA:

Salinas, J. (2022). Agencia del estudiante, competencia emprendedora y flexibilización de las experiencias de aprendizaje. *RiITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 12, 64-75. <https://doi.org/10.6018/riite.524341>

Principales aportaciones del artículo y futuras líneas de investigación:

- La investigación desarrollada ha permitido analizar conectar aspectos de diseño (flexibilización) con presencia de la agencia del estudiante, clave para la educación emprendedora. La experiencia de codiseño y flexibilización han contribuido a mejorar el nivel de agencia del estudiante y se entiende que también la competencia emprendedora.
- Como futuras líneas de investigación se señala a trabajar con las experiencias de agencia y la estructura participativa del curso percibida por los estudiantes, así como profundizar en la comprensión de los elementos críticos de la estructura participativa asociados al desarrollo de la agencia del estudiante.

1. INTRODUCCIÓN

Entre las distintas competencias que los

ciudadanos requieren -y requerirán con mayor intensidad en el futuro-, la competencia emprendedora se presenta como uno de los retos a desarrollar en el ámbito universitario. Hace referencia a una serie de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la capacidad de identificar y aprovechar oportunidades y planificar y controlar los procesos creativos que tienen un valor cultural, social y económico.

En 2016, La Comisión Europea desarrolló el marco de referencia EntreComp, Marco europeo de la competencia emprendedora (Bacigalupo et al. 2016). Este marco establece una herramienta que posibilita analizar la orientación emprendedora de los planes de formación y estudios en la UE. Se define el emprendimiento como “la capacidad para actuar sobre las oportunidades e ideas para poder desarrollar nuevas posibilidades en contextos sociales, culturales o financieros” (European Commission, 2018, p.13)

“El sentido de iniciativa y emprendimiento” constituye una de las ocho competencias clave para la formación continua definidas por la Unión Europea

(Bacigalupo et al. 2016). Cuando se habla de competencia emprendedora, no se refiere únicamente a las actividades económicas, a la creación empresarial y a las habilidades sociales como la organización, planificación, asunción de

~65~

Jesús Salinas

RiiTE, Núm. 12 (2022), 64-76

riesgos, división de tareas, etc.; sino que hace referencia a una visión más amplia donde se tiene en cuenta la capacidad de las personas de identificar y aprovechar oportunidades, de aprender a adoptar decisiones y a alcanzar acuerdos, de pasar de las ideas a la acción, de crear un sentido de responsabilidad y profesionalidad y de planificar y dirigir los procesos para alcanzar objetivos. Es decir, esta competencia emprendedora incluye, por una parte, un conocimiento de contextos y oportunidades, de enfoques para planificar y gestión, de principios éticos y autoconciencia; por otra, las habilidades de creatividad (imaginación, reflexión crítica, resolución

de problemas), de comunicación, movilización de recursos (humanos y materiales) y de lidiar con la incertidumbre, la ambigüedad y el riesgo; y en tercer lugar, las actitudes de autoeficacia, motivación y perseverancia y valorar las ideas de otros.

La importancia de incorporar acciones formativas que desarrollen el espíritu emprendedor en todos los niveles del sistema educativo ha sido señalada desde distintos ámbitos (Bernal-Guerrero y Cárdenas-Gutiérrez, 2021, Jiménez, 2015, Peña et al., 2015). Este tipo de propuestas reaviva el debate conceptual sobre el tema de la educación emprendedora dado que el contenido de la enseñanza dependerá de lo que se entienda por emprendimiento (Fayolle, 2013).

La educación emprendedora, como se ha comentado, no solo trata de enseñar a dirigir un negocio o montar una empresa, sino que, tal como señala Jiménez (2015), también persigue fomentar el pensamiento creativo y la promoción de un fuerte sentido de autoestima y empoderamiento. En este sentido, la educación emprendedora

desarrolla las cualidades personales que constituyen la base del espíritu emprendedor (creatividad, iniciativa, responsabilidad, capacidad de afrontar riesgos, autonomía en el trabajo y trabajo en equipo), mostrándoles el emprendimiento como una opción real de futuro al tiempo que se les brinda generar ideas que den respuesta a problemas sociales. Así al mismo tiempo que se trabaja la oportunidad de materializar las ideas en un proyecto empresarial real, también se promueve aspectos del emprendimiento social: creatividad, observación y exploración, análisis y síntesis del entorno, trabajo en equipo y toma de decisiones, conciencia solidaria, responsable y comprometida con los problemas de su entorno. Se trata de capacitar a las personas para que reconozcan oportunidades, las aprovechen para generar nuevas ideas y reinventen los recursos disponibles gestando nuevos proyectos, pensando de manera creativa y crítica (Ananiadou y Claro, 2010; Jiménez, 2015).

El desarrollo de esta competencia requiere entornos de aprendizaje que conecten a los

estudiantes con situaciones del mundo exterior. La Agenda de Oslo de 2006 ya hacía hincapié en la necesidad de fomentar la colaboración entre el mundo de la educación y el de la empresa, y también en la necesidad de dar una continuidad entre ambos contextos. En un mundo cada vez más digital, esto supone utilización de los entornos digitales, mediante propuestas muy relacionadas con el aprendizaje servicio (Paz-Lourido y de-Benito, 2021), aprendizaje dual (Coiduras et al., 2020), u otras modalidades a desarrollar en entornos de aprendizaje enriquecidos con tecnología y que contribuyan a la conexión con la realidad y otras competencias relacionadas (Veletsianos y Houlden, 2020).

Obviamente, estas competencias no pueden ser trabajadas con métodos expositivos, o con diseños de talla única. Las estrategias de enseñanza convencionales, ya sean presenciales u online, proporcionan cursos estáticos con un mismo conjunto de materiales para todos los estudiantes, independientemente de su formación, interés y objetivos, en contraposición los

entornos de aprendizaje enriquecidos con tecnología se convierten – o han de convertirse- en entornos productivos en los que los estudiantes pueden desarrollar las habilidades que necesitarán más adelante en el lugar de trabajo y los profesores son facilitadores de ese aprendizaje. El objetivo es que los alumnos experimenten el entorno en el que se desenvolverán como trabajadores de hoy en día y que desarrollen sus habilidades de pensamiento de orden superior, sus habilidades de comunicación efectiva, sus habilidades de colaboración, haciéndoles expertos en el uso de la tecnología y todas las demás habilidades que necesitarán en el lugar de trabajo del siglo XXI (Foucrier y Wiek, 2019; González-Salamanca et al., 2020). La conexión entre estas habilidades y las competencias comprometidas con el emprendimiento es evidente ya que implican

aspectos como resiliencia, gestión de la incertidumbre, competencia digital o el aprendizaje permanente.

Hay que decir que las prácticas educativas del aula tradicional ya no son eficaces y los profesores deben desarrollar nuevas estrategias de enseñanza radicalmente diferentes a las empleadas en las aulas tradicionales. Deben participar activamente en su propio aprendizaje y buscar el desarrollo profesional para mejorar su rendimiento y el aprendizaje de sus alumnos, ya que se trata de abordar un conjunto de competencias transversales que al mismo tiempo que facilitan el aprendizaje autorregulado, los estudiantes se comprometan en un aprendizaje más profundo, utilizando sus conocimientos y habilidades de una manera que les prepara para la vida real (dominando contenido académico básico, mientras aprenden a pensar críticamente, colaborar, comunicarse de manera efectiva, dirigir su propio aprendizaje y creer en sí mismos).

Estas habilidades hacen referencia por una parte a la integridad personal, a la apreciación de la diversidad

en la individualidad dentro del aula, y por otra, al sentido de eficacia, a la capacitación para tomar medidas estratégicas para lograr sus objetivos (Paganelli, 2017). Todas ellas son cualidades de la agencia del estudiante que, en su sentido general, remite a una de las cualidades más importantes del ser humano: la capacidad de actuar intencionalmente y por lo tanto, de lograr propósitos o metas guiados por la razón (Zavala y Castañeda, 2014). La construcción de la agencia se encuentra estrechamente relacionada con la intención, motivación, proactividad y la capacidad de actuar del sujeto. Por lo tanto muy cerca de la educación emprendedora entendida en su sentido amplio. Para Castañeda et al. (2014) la agencia constituye el conjunto de componentes cognitivos, autorregulatorios, motivacionales y atribucionales que hacen posible que el estudiante desempeñe un papel activo en sus aprendizajes, tal como se demanda también para la educación de la competencia emprendedora. La agenda del estudiante representa un concepto multidimensional que se refiere a: a) los recursos individuales del

aprendiz (aspectos relacionados con la orientación del estudio, el sentimiento de autoeficacia, las creencias sobre las propias competencias y la actividad participativa), b) los recursos relacionales (las relaciones de poder, los pares como recursos para el aprendizaje y el clima emocional de la clase) y c) recursos contextuales (oportunidades para la participación activa, para influir y para hacer elecciones). Se puede construir a partir de situaciones educativas que ofrecen oportunidades para participar e influir, así como para reconocer las fortalezas individuales, los intereses personales y las metas, y proporcionar recursos para el desarrollo de una identidad como aprendiz y futuro profesional (Jääskelä et al. 2017).

La agencia, al igual que la competencia emprendedora, viene relacionada con la preparación para el trabajo experto, haciendo hincapié en la creatividad, la colaboración, la construcción conjunta de conocimiento y el desarrollo de prácticas de trabajo. Por ello es vista como una parte central

Jesús Salinas

RiiTE, Núm. 12 (2022), 64-76

de la preparación para el desarrollo profesional, para el emprendimiento y para las habilidades del siglo XXI (Eteläpelto et al., 2013; Coller y Paloniemi, 2017; González-Salamanca et al., 2020).

En este sentido, la agencia resulta crucial en las experiencias de aprendizaje para el desarrollo profesional, para el aprendizaje permanente y para afrontar cabalmente la incertidumbre y los cambios en la vida laboral.

Las universidades no siempre suelen centrarse en la construcción de conocimientos basados en la experiencia de los alumnos individuales y no preparan en la misma medida a los estudiantes para que adopten posturas agénticas en el trabajo y el desarrollo profesional (Trede et al., 2012). Un mayor apoyo a la agencia requeriría pasar en la enseñanza universitaria de la transmisión unidireccional de conocimientos a prácticas flexibles e interactivas, vinculando la agencia con los enfoques

centrados en el estudiante sobre el aprendizaje, permitiendo un papel activo en la formación de entornos de aprendizaje personalmente significativos y la educación personalizada e individualizada (Starkey, 2017). De esta manera se resaltaría el papel de las relaciones como la reciprocidad y el diálogo entre el profesor y los alumnos; las relaciones de igualdad de los alumnos y la capacidad de cooperación y las estructuras participativas (oportunidades de tomar decisiones e influir).

Aquí un elemento clave de la aplicación de las tecnologías digitales es la flexibilidad del diseño, que responde a la necesidad de promover metodologías pedagógicas centradas en el alumno. Desde el momento en que el alumno se involucra, ya sea a través del codiseño o en la configuración de algunos de los elementos, está tomando efectivamente el diseño propuesto por el profesor y utilizándolo como trampolín para la construcción de su propio camino de aprendizaje personalizado (Salinas y De-Benito, 2020). Aquí confluye el concepto de diseño participativo en el que confluyen nociones estrechamente relacionadas que se refieren

a acciones de creatividad colectiva y de creación conjunta de conocimiento, como son la cocreación, la coproducción o el codiseño (Gros y Noguera, 2013), y por otro lado, cobra sentido el aprendizaje autónomo a lo largo de la vida que puede ser mejorado mediante itinerarios de aprendizaje flexibles en diferentes contextos (Agudelo y Salinas, 2015; Janssen et al., 2011).

En este contexto, las metodologías más eficaces para la enseñanza de este tipo de competencias son las que generan participación, reflexión y nuevos conocimientos (Androutsos y Brinia, 2019; Häkkinen et al. 2019; Foucrier y Wiek, 2019; Severance et al, 2016), y una de las formas de participación de los alumnos en el aprendizaje es el codiseño o diseño participativo (Gros y Noguera, 2013; Van Mechelen et al.2019), en el que se implican de forma reflexiva para aportar soluciones innovadoras. El aprendizaje flexible responde a la necesidad de promover metodologías que sitúen a los estudiantes en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje (Agudelo y Salinas, 2015), y a que las tecnologías digitales puedan apoyar estas nuevas

ideas de enseñanza en forma de diseños de aprendizaje (Foucrier y Wiek, 2019; Silva y Lázaro-Cantabrana, 2020; Salinas y De-Benito, 2020; Veletsianos y Houlden, 2020).

Considerar una adecuada educación de la competencia emprendedora ha de llevar a investigar las experiencias de agencia de los estudiantes universitarios para desarrollar prácticas pedagógicas y de orientación que apoyen la acción y el desarrollo de la agencia de los estudiantes, al mismo tiempo que se analicen los entornos de aprendizaje desde el punto de vista de la práctica de la agencia.

~68~

RiiTE, Núm. 12 (2022), 64-75

Agencia del estudiante, competencia emprendedora
y flexibilización de las experiencias de aprendizaje

El presente estudio parte de la conexión de la agencia del estudiante con aquellas competencias que favorecen el espíritu emprendedor. Desde este supuesto, este trabajo se centra en estudiar cómo se promueve la agencia del estudiante, y en

consecuencia la competencia emprendedora, en propuestas de flexibilización de las experiencias de aprendizaje utilizando itinerarios flexibles. En concreto, interesa examinar cómo la estructura de participación del curso mediante itinerarios personales de aprendizaje potencia la agencia en aquellos aspectos que afectan a la competencia emprendedora.

2. MÉTODO

El trabajo se ha desarrollado desde un enfoque fundamentado en la investigación basada en el diseño (de-Benito y Salinas, 2016), ya que se trata de la mejora de los procesos de diseño educativo, en un contexto educativo real, y orientado a la resolución de problemas específicos y muy contextualizados. Para ello, se han seguido métodos mixtos multifase (Creswell, 2014) al tratarse de la implementación de programas en los que varias fases del proyecto se extienden en el tiempo. Métodos cuantitativos y cualitativos se refuerzan entre sí.

La experiencia fue llevada a cabo en un grupo de alumnos con 42 matriculados en una asignatura de 4º curso de los estudios de Pedagogía, de los cuales 39 respondieron el cuestionario.

Para la recogida de datos se utilizó el cuestionario AUS2 validado en su traducción al castellano y catalán por Jääskelä et al., (2018) a partir del original en finlandés Agency of University Student (AUS Scale) (Jääskelä et al., 2017). Este cuestionario fue desarrollado en el Finnish Institute for Educational Research (Finlandia) con el objetivo de que los estudiantes universitarios autoevaluaran la propia agencia y así lograr información sobre cómo apoyar el desarrollo de ese constructo durante sus estudios desde el rol del profesor, (Jääskelä et al., 2017).

En este caso interesa la parte B de dicho cuestionario, que se ocupa de las experiencias personales que hacen referencia a los recursos disponibles para el estudio y aprendizaje en la asignatura. En concreto, esta parte se ocupa de tres dimensiones: los factores personales que recogen aspectos de las creencias de eficacia (autoeficacia) y de la propia competencia; los

factores relacionales que comprenden las relaciones de poder entre el profesor y los alumnos y las experiencias de confianza y apoyo en las situaciones de aprendizaje, y en tercer lugar, los factores participativos que se refieren, entre otros, a la igualdad de oportunidades para participar y tomar decisiones e influir en los distintos aspectos de la marcha de la asignatura (Jääskelä et al., 2018).

De las 60 preguntas de que consta esta parte del cuestionario, se han seleccionado 12 de manera intencional para el presente trabajo que pueden representar habilidades y competencias relacionadas con el emprendimiento y que están conectadas con las tres dimensiones señaladas:

- Los recursos personales recogen aspectos de las creencias de eficacia y competencia.
- Los factores relacionales comprenden, en particular, las relaciones de poder entre el profesor y los alumnos, y las experiencias de confianza y apoyo en las situaciones de aprendizaje.
- Los recursos participativos se refieren a factores como las opciones pedagógicas del

profesor, el interés de los alumnos y los recursos disponibles de los compañeros que facilitan la reciprocidad y el diálogo, así como la igualdad de oportunidades para participar y tomar decisiones e influir.

~69~

Jesús Salinas

RiiTE, Núm. 12 (2022), 64-76

La recogida de datos se realizó en línea, mediante enlace al mismo en el entorno virtual correspondiente a la asignatura. Los estudiantes fueron invitados a participar en la investigación con la presentación del formulario de consentimiento libre e informado, y, tras su aceptación, se les presentó el cuestionario que debían responder.

El análisis de los datos fue de corte descriptivo. Se han utilizado para el análisis moda, media, desviación típica y coeficiente de variación. El tratamiento estadístico se ha realizado mediante la hoja de cálculo de Excel.

3. RESULTADOS

A partir de los datos recogidos en la aplicación del cuestionario AUS2, se calcularon las medias y la desviación estándar para cada factor de la escala. Se puede afirmar que la valoración de cada una de las dimensiones por parte de los estudiantes es alta con una puntuación media por encima de 3.9 en una escala Likert de 1 a 5. A la vista de los coeficientes de variación, todos ellos $>.376$ y en gran parte $>.3$, pueden considerarse dichas medias como representativas y con una dispersión baja.

3.1. Factores personales (eficacia y competencia)

Observando los resultados mostrados en la tabla 1, las puntuaciones relacionadas con los ítems que hacen referencia a la autopercepción sobre los recursos personales, especialmente en lo que a la autoeficacia y percepción de la competencia se refiere, en general muestran una gran aceptación

siendo dos medias superiores a 4 (percepción de la competencia y de la posibilidad de expresarse libremente), mientras que la eficacia (“he expresado mis opiniones de forma activa” o “participar de forma activa en diferentes actividades”) obtienen una valoración menor 3.513 y 3.692 respectivamente.

Tabla 1.

Valoración de los recursos personales: eficacia y competencia.

	N	Moda	Media	D.T.	C.V.
Confío en mis habilidades para aprobar esta asignatura.	39				
He expresado mis opiniones de forma activa en esta asignatura.	39				
Me ha sido posible expresar mis pensamientos y opiniones sin temer de burlas o ridículo.	39				
Siempre he procurado participar de forma activa en diferentes actividades durante la asignatura, aunque hubiese tenido cosas más interesantes que hacer.	39				

5	4.487	.644	.143
3	3.513	.914	.260
5	4.128	.951	.230
5	3.692	.873	.200

~70~

RiiTE, Núm. 12 (2022), 64-75

Agencia del estudiante, competencia emprendedora
y flexibilización de las experiencias de aprendizaje

3.2. Factores relacionales (confianza, apoyo)

Algo parecido ocurre con los factores relacionales que implican confianza y apoyo en el proceso (Tabla 2). Las cuatro preguntas varían entre 4.051 y 3.436 cuando se valoran aspectos relacionados con el apoyo tanto ofrecido, como recibido.

En cualquier caso, aparece como altamente valorada la posibilidad de ofrecer apoyo a otros

estudiantes y considerar el apoyo de los otros como recurso de la asignatura. **Tabla 2.**

Valoración de los factores relacionales (confianza, apoyo).

	N	Moda	Media	D.T.	C.V.
He propuesto con gusto iniciativas o he colaborado durante esta asignatura (p.e. grupos de lectura, debates de grupo y trabajo voluntario de grupo).	39				
He ofrecido apoyo a otros estudiantes en las tareas difíciles de la asignatura.	39				
He pedido ayuda a otros estudiantes cuando sentí que mis propias habilidades no eran suficientes.	39				
He experimentado como recurso de aprendizaje el apoyo por parte de otros estudiantes en esta asignatura.	39				
	3	3.436	1.294		.376
	4	4.051	.944		.233
	4	3.872	1.110		.287

3.3. Factores participativos (igualdad de oportunidades, toma de decisiones, influir)

Quando se trata de valorar de forma expresa los recursos participativos (igualdad de oportunidades, toma de decisiones, influencia en el curso de la asignatura), tal como se muestra en la tabla 3, las medias varían entre 3.333 y 4.077, que pueden ser consideradas como altas.

La oportunidad de influir en los métodos de la asignatura ha resultado la respuesta con menor puntuación, si bien puede considerarse bien valorada (3.333).

Especialmente alta valoración es otorgada al sentimiento de asumir responsabilidad en situaciones de aprendizaje compartido o al de posibilidad de poner la competencia personal a disposición del grupo. Aspecto destacable es la alta valoración de la implicación reflexiva en el propio proceso de aprendizaje, en situaciones de

colaboración (participación activa, sentido de la propia competencia).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hay que señalar de antemano, que la extracción de preguntas del cuestionario AUS2 completo no presenta validez estadística y que solamente se ha hecho servir a efectos de indicador de por dónde pueden enfocarse los cambios metodológicos convenientes para el desarrollo de competencias relacionadas con el emprendimiento. Tampoco tenemos datos de agencia en otras

~71~

Jesús Salinas

RiiTE, Núm. 12 (2022), 64-76

situaciones de aprendizaje con los que puedan compararse. Los resultados obtenidos, por tanto, indicarían solamente que la experiencia de codiseño y flexibilización han contribuido a mejorar el nivel de

agencia del estudiante. Las tres dimensiones en que fueron organizados los resultados presentan valores muy altos, especialmente la valoración de los factores participativos que hacen referencia a la percepción de la igualdad de oportunidades, la capacidad de la toma de decisiones o la posibilidad de influir en el curso de la experiencia de enseñanza-aprendizaje, es decir, en lo que se refiere a facilitar la autonomía y conciencia y responsabilidad en el propio proceso de aprendizaje. Estos resultados son coherentes con otros anteriores, tanto en relación con los itinerarios personales de aprendizaje (Bartolomé y Lindín, 2018; de-Benito et al., 2020a, 2020b; Salinas y de-Benito, 2020; Salinas et al., 2022), como sobre la agencia (Buchem et al., 2020; Jääskelä et al., 2018).

Es verdad que los resultados indicaron que los estudiantes muestran creencias de competencia y eficacia propia relativamente dispersa en relación a otros factores (desde 3.513 hasta 4.487), pero también y como se ha dicho al presentar los datos, la percepción de la competencia y de la posibilidad de expresarse libremente han sido altamente valorados.

En relación con los factores relacionales que implican confianza y apoyo en el proceso y que varían entre 4.051 y 3.436, ocurriría algo similar, pero se puede enfatizar la valoración de aspectos relacionados tanto con el apoyo tanto ofrecido, como con el recibido.

En cuanto a la tercera dimensión, la valoración de los recursos participativos (igualdad de oportunidades, toma de decisiones, influencia en el curso de la asignatura) varía entre 3.333 y 4.077, que pueden ser consideradas como altas, pero también dispersa. Habría que resaltar la valoración más baja para la oportunidad de influir en los métodos de la asignatura (3.333).

Se puede concluir, con todas las reservas señaladas, que la alta valoración otorgada a la idea de asumir responsabilidad en situaciones de aprendizaje compartido o al de posibilidad de poner la competencia personal a disposición del grupo, así como las situaciones de colaboración (participación activa, sentido de la propia competencia), refleja la adecuación del diseño (flexibilización, control sobre el proceso de

aprendizaje, refuerzo de la autonomía, etc..) para potenciar la agencia del estudiante y autodirección del propio proceso de aprendizaje (Jääskelä et al., 2020; Marin-Juarros et al., 2014).

A partir de estos resultados, de los resultados del cuestionario AUS2 completos, y de investigaciones anteriores (Salinas y de-Benito, 2020; Salinas et al., 2022), se espera encontrar asociaciones entre las experiencias de agencia y la estructura participativa del curso percibida por los estudiantes, que profundicen en la comprensión de los elementos críticos de la estructura participativa asociados al desarrollo de la agencia del estudiante.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agudelo, O. y Salinas, J. (2015). Flexible Learning Itineraries Based on Conceptual Maps. *J. New Approaches Educ. Res.*, 4, 70–76.
<https://doi.org/10.7821/naer.2015.7.130>

Ananiadou, K. y Claro, M. (2010). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*; OECD Education

RiiTE, Núm. 12 (2022), 64-75

Agencia del estudiante, competencia emprendedora
y flexibilización de las experiencias de aprendizaje

Androutsos, A. y Brinia, V. (2019). Developing and piloting a pedagogy for teaching innovation, collaboration, and co-creation in secondary education based on design thinking, digital transformation, and entrepreneurship. *Educ. Sci.* 9, 113, <https://doi.org/10.3390/educsci9020113>

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. y Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Publication Office of the European Union. EUR 27939 EN. <https://doi.org/10.2791/593884>

Bartolomé, A. y Lindín, C. (2018). Posibilidades del Blockchain en Educación. *Education in the Knowledge Society*, 19(4), 81-93.
<http://doi.org/10.14201/eks20181948193>

Bernal-Guerrero, A. y Cárdenas-Gutiérrez, A. R. (2021). La educación de la competencia emprendedora

como iniciativa y autonomía personal. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 2(30), 27-42.

<https://doi.org/10.12795/CP.2021.i30.v2.02>

Buchem, I., Tur, G. y Hoelterhof, T. (2020). The role of learner control and psychological ownership for self-regulated learning in technology-enhanced learning designs. *Interaction Design and Architecture(s) Journal - IxD&A*, 45,112-132.

<https://bit.ly/38eaBVj>

Castañeda, S., Peñalosa, E. y Austria, F. (2014). *Efectos de perfiles agentivos y no agentivos sobre la formación teórica del psicólogo.*

Componentes de epistemología personal, cognitivos y autorregulatorios. Facultad de Psicología UNAM / CONACyT

Coiduras, J.L., Blanch, A. y Barbero, I. (2020). Initial teacher education in a dual-system: Addressing the observation of teaching performance. *Studies In Educational Evaluation*, 64(100834), pp. 1 - 7 . <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100834> .

Creswell, J.W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* SAGE

de-Benito, B., Moreno-García, J. y Villatoro Moral, S. (2020a). Entornos tecnológicos en el codiseño

de itinerarios personalizados de aprendizaje en la enseñanza superior. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 74, 72-93.

<https://doi.org/10.21556/edutec.2020.74.1843>

de Benito, B. y Salinas, J. (2016). La investigación basada en diseño en Tecnología Educativa. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 44-59.

<https://doi.org/10.6018/riite2016/260631>

de Benito, B., Villatoro, S. y Salinas, J. (2020b). Propuesta de itinerarios personalizados de aprendizaje en la formación inicial docente. En C. Lindín, M. B. Esteban, J. C. Bergman, N. Castells, y P. Rivera-Vargas (Eds.), *Llibre d'actes de la I Conferència Internacional de Recerca en educació. Educació 2019: reptes, tendències i compromisos* (pp. 567-575). LiberLibro.

<https://bit.ly/3sUyeZX>

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. y Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65.

European Commission (2018). *EntreComp into Action: get inspired, make it happen*.

<https://bit.ly/3IGM6TC>

Fayolle, A. (2013): Personal views on future of entrepreneurship education. *Entrepreneurship Regional Development: an international Journal*. 25(7-8) 692-701
<https://doi.org/10.1080/08985626.2013.821318>

Foucrier, T. y Wiek, A. A (2019) Process-Oriented Framework of Competencies for Sustainability Entrepreneurship. *Sustainability*, 11, 7250,
<https://doi.org/10.3390/su11247250>

Goller, M. y Paloniemi, S. (Eds.) (2017). *Agency at work. Agentic perspective on professional learning and development*. Professional and Practice-based Learning series. Springer

~73~

Jesús Salinas

RiiTE, Núm. 12 (2022), 64-76

González-Salamanca, J.C.; Agudelo, O.L. y Salinas, J. (2020). Key Competences, Education for Sustainable Development and Strategies for the Development of 21st Century Skills. A Systematic Literature Review. *Sustainability*, 12, 10366.
<https://doi.org/10.3390/su122410366>

- Gros, B. y Noguera, I. (2013). Mirando el futuro: Evolución de las tendencias tecnopedagógicas en Educación Superior. *Campus Virtuales*, 2, 130–140
- Häkkinen, P., Virtanen, T., Virtanen, A., Näykki, P., Pöysä-, J., Niilo-rämä, M. y Järvelä, S. (2019). Finnish pre-service teachers' perceptions of their strategic learning skills and collaboration dispositions. *J. Educ. Teach.* 1–16,
<https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1708628>
- Jääskelä, P., Poikkeus, A.M., Vasalampi, K., Valleala, U.M., y Rasku-Puttonen, H. (2017). Assessing agency of university students: Validation of the AUS Scale. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2061-2079.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130693>
- Jääskelä Päivikki, T.A., Marin Victoria, H.P. y Poikkeus, A.M. (2018). Students agency experiences in Finnish and Spanish university courses. *ECER*. Bolzano, Italia.
- Jääskelä, P., Heilala, V., Kärkkäinen, T. y Häkkinen, P. (2020). Student agency analytics: learning analytics as a tool for analysing student agency in higher education. *Behaviour & Information Technology*.
<https://doi.org/10.1080/0144929X.2020.1725130>
- Janssen, J., Berlanga, A.J. y Koper, R. (2011) Evaluation of the Learning Path Specification. *Educ. Technol. Soc.*, 14, 218–230

Jiménez, R. (2015). Educación emprendedora: aprender a emprender. En Jiménez, R.(coord.). *Educación emprendedora Programa TALOS para el desarrollo de la iniciativa emprendedora en Ciencias de la Educación*. Octaedro.

Manual de Oslo (2006) *Guía para la recolección e interpretación de datos de innovación; tercera edición*.

OECD, European communities y Eurostat.

Marín-Juarros, V., Negre-Bennasar, F. y Pérez-Garcías, A. (2014). Construction of the foundations of the

PLE and PLN for collaborative learning. [Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo]. *Comunicar*, 42, 35-43.

<https://doi.org/10.3916/C42-2014-03>

Paganelli, A. (2017). Power to the pupil: school libraries and student agency. *Knowledge Quest*, 45(4).

Paz-Lourido, B. y de-Benito, B. (2021). Editorial del número especial: El Aprendizaje-Servicio en el Entorno

de las Tecnologías Digitales. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 78, 1-7.

<https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2317>

Peña, J. V. Cárdenas, A. Rodríguez, A. y Sánchez, E. (2015). La cultura emprendedora como objetivo educativo: marco general y estado de la cuestión.

- En L. Núñez (coord.), *Cultura emprendedora y educación* (pp. 19-59). Universidad de Sevilla.
- Salinas, J. y De-Benito, B. (2020). Construcción de itinerarios personalizados de aprendizaje mediante métodos mixtos. *Comunicar*. 28(65), 31-42, <https://doi.org/10.3916/C65-2020-03>
- Salinas, J., de-Benito, B., Moreno, J. y Lizana, A. (2022). Nuevos diseños y formas organizativas flexibles en educación superior: Construcción de itinerarios personales de aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 63, 65-91. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91739>
- Severance, S., Penuel, W.R., Sumner, T. y Leary, H. (2016). Organizing for Teacher Agency in Curricular Co-Design. *J. Learn. Sci.* 25, 531–564, <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1207541>
- Silva Quiroz, J. E. y Lázaro-Cantabrana, J. L. (2020). La competencia digital de la ciudadanía, una necesidad creciente en una sociedad digitalizada. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 73, 37-50. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1743>

Agencia del estudiante, competencia emprendedora
y flexibilización de las experiencias de aprendizaje

Starkey, L. 2017. Three dimensions of student-centred education: A framework for policy and practice. *Critical Studies in Education*.

<https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1281829>

Trede, F., Macklin, R., y Bridges, D. (2012). Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education* 37(3), 365–384.

Van Mechelen, M., Schut, A., Gielen, M. y Södergren, A.C. (2019). Children's assessment of co-design skills:

Creativity, empathy and collaboration. In *IDC'19, Proceedings of the 18th ACM International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 520–526).

<https://doi.org/10.1145/3311927.3325334>

Veletsianos, G. y Houlden, S. (2020). Radical Flexibility and Relationality as Responses to Education in Times of Crisis. *Postdigit Sci Educ* 2,

849–862. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00196-3>

Zabala, M.A y Castañeda, S. (2014). Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el

INFORMACIÓN SOBRE EL AUTOR

Jesús Salinas

Universidad de las Islas Baleares

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Catedrático de Tecnología Educativa de la Universidad de las Islas Baleares. Investigador Principal del Grupo de Tecnología Educativa. Coordinador del Doctorado Interuniversitario en Tecnología Educativa. Director del Máster en Tecnología Educativa: elearning y gestión del conocimiento. Director de Edutec – Revista Electrónica de Tecnología Educativa.



Los textos publicados en esta revista están sujetos a una licencia de Reconocimiento 4.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada

por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en: Licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial-Compartir por igual 4.0 Internacional.

~75~