AGENCIA Y APROPIACIÓN DEL APRENDIZAJE DE ELE DESDE LOS SISTEMAS DINÁMICOS COMPLEJOS

Ana María Macías García
Aalborg Universitet (Dinamarca)
anamm@ikl.aau.dk

Resumen

La agencia en contextos educativos puede contemplarse desde diferentes perspectivas teóricas, analíticas y pedagógicas. El término ha estado fuertemente ligado a observaciones y modelos que explican su naturaleza desde disciplinas como la filosofía, la psicología, la sociología y la antropología.

La agencia se entiende en relación integrada con el mundo material y social. Los estudiantes, como agentes individuales, desempeñan un papel crucial en la configuración de contextos de aprendizaje. La teoría de sistemas dinámicos complejos (TSDC) y los sistemas ecológicos ofrecen un desafío interdisciplinar importante que agrega nuevos temas transversales en la enseñanza de ELE.

Este estudio propone mostrar el valor de aplicar las perspectivas que se ofrecen desde la complejidad y ecología, contribuyendo así a una comprensión más completa aplicable a la discusión de la agencia en los entornos de enseñanza y aprendizaje.

El análisis de los datos permitirá extraer algunas conclusiones sobre agencia, auto posicionamiento intencional agentivo, responsabilidad y reflexividad sobre el proceso de aprendizaje.

1. INTRODUCCIÓN

La agencia se puede comprender como una capacidad dinámica, contingente de actuación y respuesta que está influida por contextos sociales e ideológicos. Desde esta perspectiva, la agencia está imbricada en el contexto sociopolítico más amplio estableciendo relaciones no unívocas que dan forma y a su vez están formadas por fuerzas individuales y sociales.

Este trabajo parte de un interés didáctico y científico. El interés didáctico tiene como objetivo ofrecer a los estudiantes una mejor comprensión de su agencia en el contexto de aprendizaje de ELE. A su vez, existe un interés académico en descubrir aspectos ligados a la agencia y su carácter ecológico, así como acceder a dimensiones que abarcan aspectos sociales, espaciales y temporales.

Los datos analizados provienen de diarios escritos por un grupo de estudiantes universitarios de español. A través de los diarios, observamos su uso particular de oportunidades situadas de aprendizaje. En las entradas, los estudiantes no solo registran secuencialmente lo que están experimentando, sino que también articulan opiniones, perspectivas y percepciones sobre su aprendizaje. Los diarios nos dan acceso a observaciones propias sobre transformaciones personales en su comportamiento agentivo y la apropiación de su trayectoria de aprendizaje, bien individual o mediado.

El marco teórico de los sistemas complejos nos proporciona perspectivas sobre la agencia enmarcadas en conexiones localizadas en redes complejas dentro de prácticas sociales y polifacéticas. En lugar de centrarnos en explicaciones causales simples, desde este enfoque se reconoce la agencia como un fenómeno influido por una serie de factores interrelacionados lo que nos insta a considerar la agencia no solo a nivel volitivo individual, sino también en los contextos más amplios del sistema.

Las actividades didácticas de ELE propuestas para este grupo invitaban particularmente a la participación, reflexión metacognitiva y a prácticas sociales en las que los estudiantes consideraban y evaluaban la negociación de roles, la creación de identidades y la construcción colaborativa de significado. En este contexto, los sistemas dinámicos complejos nos brindan la capacidad de entender la agencia como una compleja interrelación entre los individuos, sus interacciones y los patrones emergentes de comportamiento. Estos elementos contribuyen de manera colectiva al proceso transformador que caracteriza la agencia. Por tanto, la aplicación de la TSDC en este contexto busca comprender la complejidad agentiva inherente al proceso de aprendizaje de lengua extranjera, adoptando un enfoque integrado que trasciende las explicaciones lineales y reconoce la dinámica y multidimensionalidad de la agencia en el aprendizaje.

Este estudio comienza con una exploración de los conceptos fundamentales de agencia y sistemas dinámicos complejos. A continuación, se proporciona una descripción del contexto y la metodología en la que se basa el análisis. Seguidamente, examinamos los datos extraídos de los diarios de los participantes, presentando

fragmentos seleccionados que destacan aspectos específicos del comportamiento agentivo explicados desde el marco de la TSDC. Paralelamente, se organizan los fragmentos en niveles sistémicos que ponen de relieve sistemas dentro del entorno directo más inmediato y también entornos en los que el individuo no participa directamente, pero que aun así tienen un impacto en su vida, lo cual de alguna manera determina su agencia, actitud ante el aprendizaje ye identidad como aprendiente.

Para concluir, este trabajo problematiza la TSDC y discute posibles implicaciones de los hallazgos para el estudio de la agencia en el ámbito educativo. Este enfoque integral, desarrollado desde la exploración conceptual hasta el análisis de los datos, refleja el compromiso del estudio en aportar una visión más completa, compleja y enriquecedora de la agencia en el contexto específico de ELE.

2. AGENCIA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

El interés por comprender la capacidad de actuación humana ha suscitado un considerable interés en las ciencias sociales. Diferentes enfoques y modelos la han relacionado con la noción del *yo* (Deters et al., 2015; Ahearn, 2001; Gubrium y Holstein, 1995). Según estos autores, el *yo* se relaciona con términos como identidad, elección, capacidad de actuación deliberada mediante acciones mediadas y autoconsciencia, propiedades que suelen caracterizar el concepto de agencia. A su vez, la autoconciencia está vinculada a las creencias del individuo sobre sí mismo lo cual supone la incorporación de aspectos cognitivos y emocionales, condicionando en cierta medida lo que pensamos sobre la persona que creemos ser y el tipo de sentimientos que relacionamos con ello.

La agencia se considera un elemento esencial de la condición humana que puede manifestarse de manera intencional y transformacional, tanto a nivel individual como colectivo (Zavala y Castañeda, 2014; Lantolf y Poehner, 2008). Esta perspectiva sobre la agencia destaca su papel central en la experiencia humana, revelando su potencial en la acción individual y la transformación colectiva para lograr objetivos individuales y comunes (Engeström et al. 2022)

Algunas propuestas enfatizan la importancia del determinismo social en la agencia, pasando por alto la especificidad individual (Huang & Benson, 2013). Otras en cambio, contemplan el término desde una perspectiva mucho más centrada en el individuo y que es el resultado exclusivo de fuerzas internas (Bandura, 2008). Considerando estas perspectivas dispares, la comunidad científica ha contribuido con diferentes interpretaciones del concepto.

Explorar la agencia en el contexto educativo no solo es relevante, sino que también tiene impactos notables en aspectos asociados al proceso de aprendizaje, tales como como el desarrollo de la identidad de aprendiente y la creación de comunidades de pertenencia (Billett, 2011; Eteläpelto et al., 2013). La agencia revela un potencial que puede enriquecer la experiencia de los estudiantes y brindarles la capacidad de emprender acciones con un propósito definido, facilitando una mejor comprensión de su proceso de aprendizaje e incluso en algunos casos proporcionando una decidida sensación de logro y éxito dentro de su comunidad.

En esta misma línea, Castañeda et al. (2012) consideran la agencia como el conjunto de componentes cognitivos, autorregulatorios, motivacionales y atribucionales que hacen posible que el estudiante desempeñe un papel activo. Los autores subrayan el rol de las epistemologías personales -creencias- sobre el conocimiento y estrategias de carácter cognitivo y metacognitivo. Asimismo, señalan que perfiles de alumnado asociados con una capacidad desarrollada de réplica eficiente a las demandas del entorno demuestran ser más conscientes de sus creencias epistemológicas en lo referente a la naturaleza, origen y utilidad del conocimiento adquirido. Estos perfiles, además, se caracterizan por demostrar una alta capacidad agentiva.

Desde la teoría social cognitiva, Bandura (2008) explica que las características más notables de la agencia pueden localizarse en la intencionalidad, previsión, autorreactividad y autorreflexión. Esta visión multifacética resalta la interacción entre cognición, motivación e interacción social, elementos que contribuyen al comportamiento agentivo. En esta línea, la agencia abarca incluso la inacción deliberada, lo cual representa un ejercicio consciente de control sobre las propias acciones (Van Lier, 2008; Kayi-Aydar, 2019; Warren, 2019). Para que el alumno sea capaz de ejercer control de acción Øverst på formularenes necesario facilitar espacios de reflexión procesual y evaluación, así como animarlos a asumir responsabilidad y apropiación de su aprendizaje (Du et al., 2022). Siguiendo esta línea, otros autores subrayan la importancia de la cognición y los contextos sociales en la configuración de la agencia (Archer, 2003; Billett, 2011; Eteläpelto et al., 2013; Lantolf y Pavlenko, 2011) y enfatizan que esta interacción se reconstruye y renegocia constantemente para asignar relevancia y significado a eventos agentivos. Un aspecto significativo es el anclaje temporal y espacial de la agencia lo cual enfatiza considerar el contexto y las condiciones específicas y urge a reflexionar sobre las dificultades y recursos disponibles que posibilitan o dificultan implementación de agencia.

3. AGENCIA, ECOLOGÍA Y SISTEMAS COMPLEJOS

El enfoque de los sistemas complejos surge del interés en articular y dar sentido a conexiones e interdependencias entre los individuos y las variables ambientales enfatizando la existencia de una interacción

fluida entre los diferentes niveles sistémicos que conforman la red básica a toda forma de desarrollo y cambio (McIntyre et al., 2020; Hiver et al., 2023). Las características de cualquier entorno son únicas y contextualmente relativas, lo que ejerce una considerable influencia sobre el tipo y cantidad de información a la que el individuo es capaz de asignar un valor de relevancia. Igualmente, los factores a los que hemos aludido anteriormente influyen en la interacción del individuo con otras personas y los recursos a su alcance (Larsen-Freeman, 2019; Mercer, 2011). La integración de la agencia en dimensiones sociales, mediadas, culturales, institucionales y contextuales (Van Lier, 2008; Reeve y Tseng, 2020) aporta una perspectiva que vas más allá de una definición enfocada en la capacidad de actuar y que añade un enfoque en el proceso transformador de la reflexión deliberada y la puesta en práctica de acciones intencionales surgidas de la observación reflexiva y procesos de toma de decisiones (Huang, 2011; Gao, 2010; Godwin-Jones, 2019).

El comportamiento sistémico se entiende como el resultado de la interacción entre sus componentes (Larsen-Freeman, 2019). Los sistemas generan estructuras autoorganizadas, variables e imprevisibles que surgen de las interacciones y pueden manifestarse en cualquier nivel del sistema. Su naturaleza abierta y contextual articula su capacidad de emergencia y de equilibrio inestable ya que los sistemas complejos nunca están completamente establecidos (Larsen-Freeman y de Bot, 2011). Desde una perspectiva ecológica, los sistemas, su trayectoria, resultados y efectos no son lineales y a menudo se desarrollan en maneras que desafían la predictibilidad directa.

La interpretación y aplicación de los sistemas complejos no es univoca. No obstante, existe un consenso predominante que reconoce su singularidad como una valiosa contribución interdisciplinaria en el ámbito de la investigación. El potencial de este enfoque se ve respaldado por su extenso uso en diversas áreas y su aplicabilidad en un contexto polisistémico en varios niveles (Larsen-Freeman, 2011). Esta perspectiva puede ofrecer una explicación más integrada sobre la naturaleza sistémica intrínsecamente abierta del aprendizaje (Kramsch, 2009; Osberg, 2008). Øverst på formularen

Una propuesta afín a la TSDC es el marco ecológico propuesto desde la psicología del desarrollo por Bronfenbrenner (Bronfenbrenner y Morris, 2007). Este marco nos proporciona una representación integrada del desarrollo humano y de la complejidad multicapa de la agencia. Según los autores, las explicaciones del comportamiento agentivo se encuentran en las interacciones entre las características de los individuos y sus entornos pasados, presentes y futuros. Operar dentro de este paradigma enfatiza que la agencia no solo está influenciada por el ambiente, sino que también puede influir en la configuración y cambios en esos contextos a lo largo del tiempo.

4. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

Este trabajo presenta un estudio situacional, longitudinal y delimitado (Gilham, 2010; Johnson & Christiansen, 2012) en el que se analizan diarios de aprendizaje de once estudiantes universitarios de ELE durante dos semestres. Las premisas y objetivos del estudio validan la elección y análisis del material empírico desde la TSDC.

Las características más basales de la agencia abarcan propiedades tales como la toma de decisiones individuales, la motivación y acciones pertinentes de implementación, siendo todos ellos fundamentales para dar forma al proceso de aprendizaje. Considerando estas Partiendo de la base de que la agencia es parte de un sistema multiniveles dentro del aprendizaje de ELE, esta investigación explora las conexiones entre la agencia y sistemas más amplios, incluyendo instituciones educativas, partes del diseño curricular, factores sociales y cognitivos, e incluso la adopción de identidades variables que dan significado al curso de acción.

Los diarios de aprendizaje son una herramienta valiosa para facilitadores y estudiantes ya que brinda a ambas partes la oportunidad de participar en la reflexión metacognitiva sobre experiencias de aprendizaje y materiales mediante articulación de reflexiones (Boonyasana, 2020; Varner & Peck, 2003) y proporciona un espacio de monitorización de trayectorias, progreso, metas y conexión entre los elementos componentes del aprendizaje.

Todos los participantes dieron su consentimiento informado de participación. Previamente, se les comunicó que el contenido y el estilo de redacción de las entradas no estarían sujetos a evaluación. Todo dato remitente a identidad y ubicación de los participantes ha sido seudoanimizado para asegurar confidencialidad.

Los once participantes enviaron un mínimo de 15 entradas semestrales. No todas las producciones recogidas arrojaron resultados igualmente productivos, no obstante, es posible mostrar resultados centrados e informados sobre experiencias y reflexiones durante un año. Extractos de las entradas más salientes están incluidos en la sección de resultados. Utilizo '*E1-11*' para designar al estudiante y *'D1/2*' para indicar el diario correspondiente.

La flexibilidad en la elección del idioma para las entradas de los diarios se implementó con el propósito de fomentar la participación de manera inclusiva. Las entradas redactadas en LE han sido traducidas a español

para este trabajo. Esta estrategia resultó ser positiva, ya que se observó participación activa por parte de la mayoría de los participantes, con un número reducido de entradas redactadas en LE.

La opción de ofrecer ambas lenguas permitió que los estudiantes se expresaran en el idioma con el que se sintieran más cómodos, eliminando posibles barreras lingüísticas y fomentando una mayor diversidad de voces en las contribuciones al diario. Esta posibilidad multilingüe no solo enriqueció la expresión y la variedad explicativa de perspectivas ofrecidas en los diarios, sino que también contribuyó positivamente a la dinámica de participación en el estudio.

Las entradas se analizaron mediante la aproximación constructivista de la teoría fundamentada (Chamaz, 2006; Hesse-Biber & Leavy, 2006). Para ello, los contenidos se organizaron a partir de categorías determinadas inductivamente que ayudaría a identificar dimensiones o temas de significado. Cada entrada representa una articulación de eventos significativos y relevantes, por ello el análisis comienza con patrones observables en el texto que posteriormente son explicados mediante la aplicación del marco teórico. La codificación comparativa iterativa se llevó a cabo fragmentando el contenido de cada entrada y permitió generar y relacionar observaciones de datos que oscilaban entre perspectivas de nivel macro y micro lo cual fue instrumental para conceptualizar progresivamente la naturaleza y localización de la agencia que aparecen tanto explícita como implícitamente en el material recopilado.

5. RESULTADOS

A continuación presentamos una selección de ejemplos cuyo propósito es profundizar en la comprensión de la agencia y explorar en qué medida puede ser considerada como una construcción contextual, fluida y localizada en diferentes niveles del marco ecológico y dentro del paradigma conceptual de los sistemas complejos. También, se incluyen observaciones de conceptos emergentes, como la apropiación y empoderamiento del aprendizaje, la adquisición y localización de identidad, y la no agencia, entre otras.

5.1. Agencia, promesas de éxito y no agencia en el entorno inmediato

El entorno inmediato incluye personas y entornos con los que el estudiante tiene interacciones directas y regulares. En el micronivel, la agencia surge y evoluciona a través de interacciones, relaciones y contextos que varían según los cronotopos. El tipo de intercambios localizables en los datos incluyen interacciones entre profesores y estudiantes, entre pares, apoyo familiar, interacciones culturales y comunitarias, apoyo institucional, interacciones mediadas por la tecnología, diálogo interno y autorreflexión.

Ambos diarios resaltan la naturaleza dinámica de las experiencias agentivas de los estudiantes. Sus reflexiones ofrecen una perspectiva interesante sobre la transformación de la agencia. Los datos recopilados en el primer diario se centran particularmente en el concepto del "*Yo como receptor*" destacando un imaginario donde subyace la promesa compartida de éxito a través de esfuerzos colaborativos con pares. Asimismo, existe una disposición emocional que refleja su actitud positiva y el ambiente enriquecedor del contexto inmediato:

- *Creo que estar en el grupo me motivará mucho. Espero que hagamos muchas cosas juntos.* (R8-D1)
- *Algunos estudiantes son buenos en español y ayudan a otros. Esto es nuevo para mí. Es un cambio muy positivo y motivador. Yo memorizo mucho pero no recuerdo palabras cuando hablo.* (R11-D1)
- *Creo que tenemos clases interesantes y buen material. Los profesores me dan mucha atención individual. Me siento aceptada en el grupo y la atmósfera es buena. Puedo aprender mucho de ellos. ¡Tengo ganas de hacer muchas actividades, incluso sola! Estoy segura de que me irá bien*. (R7-D1)

El énfasis en la recepción motivadora de los beneficios que reportan la participación, los recursos y el entorno inmediato crean un imaginario de significaciones simbólicas de éxito futuro. Esta promesa de éxito personal impulsa a emprender acciones para aprender.

Sin embargo, el segundo diario evidencia un cambio sutil en el que el énfasis se amplía para abarcar la identidad colectiva, los valores compartidos y el sentido de contribuir a un propósito mayor. Esta evolución refleja la transformación de las aspiraciones individuales en un compromiso compartido que favorece la cohesión del grupo, su bienestar y buen funcionamiento. La construcción intersubjetiva de identidades revela interdependencias grupales que contribuyen a lograr algo que sería mucho más difícil alcanzar en solitario. Este cambio sugiere una profundización en el sentido de comunidad dentro del grupo y la noción del bien común se vuelve más pronunciada, indicando un reconocimiento de los beneficios que se extienden más allá de los logros personales:

- *Para mí es importante saber que los otros están comprometidos con estudiar y hacer tareas. Creo que practicar dentro de nuestro grupo de estudio mejora una pequeña parte de nuestras vidas durante unas horas a la semana. A veces no tengo ganas, pero lo hago por el grupo. Es una forma de motivación. No puedo defraudarlos*. (E7-D2)

- *Poder venir a la universidad es un privilegio valioso. Es justo contribuir y demostrar participación en el grupo y crear un entorno positivo. Por ejemplo, estoy pensando en organizar actividades inclusivas donde todos pueden tener espacio.* (E10-D2)

La no agencia puede ser una forma de agencia que se muestra como expresión deliberada de capacidad de elección informada consciencia de control, autonomía, asignación de relevancia personal y búsqueda de equilibrio entre preferencias individuales y expectativas externas. Sin embargo, es necesario diferenciar entre la no agencia que surge de una toma de decisiones consciente y la no agencia producida o impuesta limitaciones externas. Cuando el individuo decide deliberadamente no participar ente en una actividad como resultado de una decisión consciente, esta postura refleja una perspectiva informada del derecho a determinar la relevancia de una actividad. Además, esta postura sugiere que la elección se basa en la creencia de que la participación debe alinearse con prioridades personales y relevancia significativa. La no agencia es más patente en el segundo diario y puede deberse a la adaptación al entorno, cambio de expectativas o mayor carga de trabajo lo cual favorece un enfoque en aspectos específicos y experiencias previas consideradas más beneficiosas:

- *A veces, no estoy motivado para ir a clase o en actividades de grupo. Ser activo no siempre surge naturalmente, y a veces no hago nada porque algunas tareas no son relevantes. Pero mi objetivo es aprovechar al máximo esta oportunidad lo mejor posible y hago otra actividad*. (E2-D2)
- *No he participado en las actividades de reflexión porque a veces me resulta difícil evaluar mi propio progreso. Me resulta mejor que otros señalen mi desarrollo. Además, estoy trabajando en ser más consciente de mis habilidades y áreas de mejora*. (E1-D2)
- *Siento que no aprendo tanto como los otros de los materiales de clase. Uso mucho tiempo, pero no es efectivo, creo. Prefiero utilizar internet y otras herramientas mejores para mí.* (E2-D2).
- *Hoy en clase, tuvimos una discusión interesante, pero algunos parecían tímidos y no hablaban. Decidí no hablar demasiado. Así todos tuvieron oportunidad de compartir sin presión.* (E17-D2)

Como podemos observar, estas entradas subrayan la compleja interacción entre la elección personal y las responsabilidades que conlleva la pertenencia y participación en grupo. Sin embargo, en sistemas complejos como el aprendizaje y la agencia, los estudiantes pueden decidir no responder a cada estímulo o entrada, sino centrarse en aspectos específicos que se alineen con sus objetivos de aprendizaje. Así mismo, la no agencia resalta un aspecto de no agencia (E1-D2) que implica abstenerse de intervenir o influir en una situación para mantener la objetividad y la imparcialidad. En este caso, la no agencia es crucial para asegurar un entorno de aula inclusivo y participativo, y como tal, este estudiante muestra preocupación por garantizar que los demás tengan la oportunidad de contribuir. La no agencia añade matices a nuestra comprensión de la agencia, ya que subraya que la agencia no se trata únicamente de la acción, sino también de la toma de decisiones conscientes, la inacción deliberada y las elecciones estratégicas. Esta perspectiva nos desafía a considerar las diversas formas en que los aprendices ejercen su agencia y autonomía, incluido el poder de optar por no actuar cuando es apropiado.

Observamos que los ejemplos aportados señalan una agencia adaptable a cronotopos concretos, dinámica y no lineal. La activación relacional de los sistemas integrados condiciona la emergencia de comportamientos que regulan y fomentan estados y acciones agentivas específicas.

5.2. Agencia, instituciones e identidad

El aprendizaje es un tejido complejo localizado en instituciones y comunidades socioculturales que influyen sobre la creación de identidades sociales y que a su vez incluyen aspectos de inversión personal, agencia y dinámicas de poder. Todos estos aspectos de forma colectiva facilitan o imponen limitaciones al acceso al comportamiento agentivo:

- *Antes solía aprender cosas que solo podía usar en una asignatura específica. Me gusta que aprendo contenidos y lengua en todas las materias y por eso hago muchas actividades*. (E2-D1)
- *He tenido la suerte de estar en este grupo. Esta semana fuimos ir a un karaoke para cantar reguetón. Es posible aprender fuera de la clase, y divertirme con las personas que estudio. Mis opiniones también cuentan. Algo nuevo para mí*. (E5-D1)
- *Los demás piensan que tengo buenas ideas y aceptan lo que propongo. Si no les gusta la actividad, podemos encontrar juntos inspiración para otra actividad*. (E9-D1)

Las experiencias y observaciones de los estudiantes los llevan a reevaluar sus roles y contribuciones dentro del grupo. Asimismo, la asignación efectiva de tareas colaborativas ayuda a efectivizar las habilidades de cada miembro y señala la interacción entre roles individuales, percepciones dentro de un grupo y la dinámica de responsabilidades y contribuciones compartidas.

Reconocer la desviación constructiva en 'hacer algo diferente' puede contribuir a una comprensión más amplia de la autonomía, identidad y empoderamiento del aprendiz. El desafío a enfoques, normas o expectativas facilita experiencias más efectivas, personalizadas y estratégicas, especialmente en D2:

- *Hemos decidido crear un subgrupo para trabajar en una tarea relacionada con el fútbol. Estoy feliz porque los demás confían en mi idea. Los otros estudiantes trabajarán con otra actividad de gramática. También interesante, pero podemos hacerlo en otro día. Así funciona bien para todos*. (E1-D2)

Sin embargo, algunas entradas señalan preocupación sobre la percepción de sus acciones dentro del grupo y la importancia de una participación equilibrada. El liderazgo, el control y su impacto en la dinámica grupal son igualmente prominentes en D2:

- *Me preocupa que mis compañeros de clase piensen que hablo demasiado en clase y cojo tiempo. Deliberadamente, no digo mucho en las lecciones. Pero creo que, si no contribuyo, el nivel de las actividades será más bajo, y eso no es bueno para nadie*. (E7-D2)
- *Voy a hacer entrevistas de trabajo en español para el portafolio. Creo que esta es una de las mejores tareas que se me han ocurrido Espero que a los demás les guste. Es dinámico y relevante*. (E8-D2)

A medida que los aprendices asumen la responsabilidad de sus espacios de aprendizaje, experimentan una transformación del aula en un lugar de significado personal e identitario acorde a sus objetivos. La capacidad de introducir actividades en las interacciones del aula implica una participación más profunda en la evaluación de las dinámicas de poder prevalecientes y requiere que naveguen estratégicamente y participen dentro de estas redes de poder. Asimismo, satisfacer deseos demuestra una experiencia profunda de agencia, y las estrategias que empleamos para alcanzar nuestros objetivos revelan el proceso implementación. Bajo los objetivos del aprendiz subyacen creencias sobre un yo capaz y efectivo -requisito previo para el comportamiento agente- que controla y calibra la relación entre el esfuerzo implementado y los resultados obtenidos. La constatación de que el esfuerzo invertido en el aprendizaje se ve recompensado con resultados desiguales a largo plazo es evidente:

- *Puedo ver que he progresado, pero no tanto como esperaba porque he trabajado mucho. Mejor buscar otra estrategia y ser más efectiva. Pero, hay recompensas*. (E5-D1)
- *Cuando hablo, puedo escuchar mis errores. Esto es bueno porque ahora estoy más atenta, trabajo más y sé más gramática.* (E7-D2)
- *Es una gran victoria personal, y siento que he ganado un campeonato. Estoy muy contento con mi trabajo. Soy así por mis clases de español. Es mi futuro y me gusta*. (E10-D2)

Creencias subyacentes de actuación, esfuerzo, y autoría subyacen en ambos diarios. Los estudiantes creen en su agencia y adaptan su comportamiento en función de sistemas prioritarios y en respuesta a cambios internos -intrapersonales, conductuales- y externos. Además, reconocen sus características individuales y ejercen control formativo facilitador de objetivos a corto y largo plazo. La influencia ejercida por factores determinantes varía según la actividad, circunstancias e idiosincrasias individuales, lo cual muestra determinantes que han tenido mayor impacto en la agencia en momentos específicos.

Otro tema saliente es la insatisfacción ante un macrosistema desfavorable y poco estimulante que obstaculiza visualizar metas futuras. Ante ello, su pasión y compromiso sustentan, prolongan y dirigen su aprendizaje:

- *He elegido mis estudios y es parte de mí. Nadie puede quitármelo, pero no hay máster en español. Es desmotivador, pero buscaré soluciones*. (E9-D2)
- *Sé que mi futuro está fuera de aquí y por eso mi trabajo tiene sentido, aunque a veces lo no puedo ver.* (E5-D2)

Estas narrativas funcionan como puntos atrayentes en donde convergen las soluciones sistémicas. Estos puntos denotan una fase adaptativa de asentamiento sistémico que aportan períodos de equilibrio no permanente, también denominados puntos de estabilidad dinámica. Es una estabilidad breve, pero, en última instancia, el aprendizaje consiste en una sucesión de puntos de equilibrio breves que se fracturan y reensamblan, adaptándose a nuevas oportunidades. Asimismo, la no linealidad se evidencia en incurrencias relativas a dedicación y esfuerzo personal, donde podemos observar falta de conexión directa, proporcional o recíproca entre ambos:

- *Pensaba que había comprendido los pasados, pero la prueba de gramática ha tenido mal resultado. Pero, el ejercicio de subjuntivo fue muy bien. Algo es algo. Me conformo, por ahora.* (E4-D1)

La posibilidad de alcanzar puntos de estabilidad para escapar de la incertidumbre lleva a situaciones agentivas y nuevas soluciones, decisiones conscientes y control del aprendizaje:

- *Para el portafolio, de este semestre cambiamos muchas cosas, por ejemplo, cada uno sugiere tres actividades por semestre así compartimos responsabilidad y hay variación*. (E1-D2)

Sin embargo, diferentes individuos pueden tener preferencias variables en cuanto al nivel de estabilidad o desafío que necesitan para aprender de manera efectiva:

- *Yo colaboro a mi manera. No quiero depender del grupo para aprender porque yo mismo me exijo suficiente. Respeto y quiero respeto*. (E6-D2)

Las entradas ofrecen observaciones que encapsulan la esencia de la complejidad, como sistemas que nunca pueden adquirirse por completo:

- *Hay bastantes formas de uso que no siguen la regla. ¡Siempre hay algo más que aprender*!" (E2-D1)
- *Aprender un idioma extranjero o aprender en general es un proceso muy largo, y siempre descubro algo nuevo que tengo que aprender. Siempre hay más. Es lo que hay. Una vez que aceptas eso, no es tan malo* (E6-D2)

6. PROBLEMATIZACIÓN Y CONCLUSIÓN

El paradigma interdisciplinario de la complejidad no solo delimita la esencia de la agencia, sino que también configura la metodología y el marco teórico de este estudio. La Teoría de Sistemas Dinámicos Complejos (TSDC) se erige como una herramienta que nos posibilita examinar la interconexión de acciones, recursos y decisiones que facilitan las propiedades fundamentales de la agencia. En este contexto, considerar la naturaleza no lineal del aprendizaje y reconocer la estabilidad variable en puntos atractores como impulsores del desarrollo nos insta a reflexionar sobre las suposiciones implícitas que llevamos al entorno educativo.

Además, el comportamiento agentivo adquiere significado y proporciona empoderamiento cuando se explicita en contextos explicativos no mecanicistas. Esto permite que la agencia personal se adapte de manera fluida a situaciones específicas de aprendizaje, brindando una sensación de propiedad sobre el proceso educativo. Esta aproximación desafía las convenciones tradicionales del aula, fomentando la flexibilidad y la adaptabilidad en el ejercicio de la agencia, lo que, a su vez, contribuye a un sentido más profundo de participación y compromiso en el aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de su atractivo como enfoque explicativo, el emergentismo, cuando se adopta de manera aislada, plantea ciertas problemáticas. Desde la perspectiva de la complejidad, la contemplación de la emergencia a la que hemos aludido en varias ocasiones describe lo que podría considerarse como agencia sin la presencia de un agente concreto. La agencia se conceptualiza como un fenómeno autónomo, desvinculándose del diálogo entre actos agentivos e individuos específicos. De ahí la importancia de incorporar enfoques que también aborden la individualidad y la ecología en niveles pertinentes explorados en este trabajo.

Por otra parte, el paradigma de la emergencia sistémica no aborda conceptos clave como responsabilidad, apropiación o creatividad, dimensiones esenciales que acompañan la reflexión metacognitiva. Gracias a la inclusión de enfoques complementarios que contemplan estas problemáticas, el análisis de datos ha revelado aspectos de agencia receptiva que indican un desarrollo en respuesta a estímulos dialógicos, tanto internos como externos. Igualmente, hemos observado instancias de agencia autogenerada que reflejan procesos de reflexión, asignación y definición de trayectorias por parte del estudiante. Este enfoque integral nos permite una comprensión más completa y matizada de la agencia en el contexto estudiado.

El interés que conlleva centrarse en la agencia no se limita únicamente al conjunto de acciones que el estudiante elige realizar o no, sino que abarca también la manera en que estas acciones contribuyen a la construcción de su identidad como estudiante y como individuo inmerso en sistemas socialmente concebidos que pueden tanto limitar como favorecer la libertad de acción. Todos los estudiantes pueden extraer beneficios al examinar sus propios actos de agencia como parte integral de su proceso de aprendizaje.

En nuestra capacidad como agentes, no disfrutamos de una autonomía completa en nuestras elecciones o en la manifestación de nuestras identidades, ya que ambas están predefinidas por sistemas arraigados en estructuras socialmente concebidas. Estos sistemas, intrínsecos a la sociedad, operan como restricciones que limitan y constriñen nuestra libertad de acción. A pesar de estas limitaciones, la reflexión sobre la agencia emerge como esencial en el contexto actual, y la educación se revela como un terreno intrínseco para explorar este concepto.

Asimismo, considerar y subrayar la importancia de enfocarse en la agencia responde también a un imperativo motivado por la falta de presupuesto en la enseñanza, lo cual exige mucha más autonomía e interacción entre herramientas mediadoras, decisiones informadas y responsabilidad del estudiante. Enseñar y aprender implican una complejidad inherente que va acompañada de riesgos, imprevisibilidad y elecciones. Evadir estos elementos sería equivalente a intentar eludir el propio proceso de aprendizaje. La agencia, en este sentido, se presenta como un componente fundamental en la dinámica educativa actual, desafiando a docentes y estudiantes a reconocer y abrazar la complejidad inherente a la enseñanza y el aprendizaje.

7. BIBLIOGRAFÍA

Ahearn, L. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109-137.

Archer, M. (2003). *Structure, agency, and the internal conversation*. Cambridge University Press 2003.

Bandura, A. (2008). Toward an agentic theory of the self. En: H. Marsh, R. Craven y D. McInerney (Eds.), *Self-processes, learning and enabling human potential: Dynamic new approaches* pp.15-49. Information Age Publishing.

Billett, S. (2011). Subjectivity, self, and personal agency in learning through and for work. En M. Malloch, L. Cairns, K. Evans y B. O'Connor (Eds.) *The Sage Handbook of Workplace Learning* (pp. 60-72). Sage.

Boonyasana, K. (2020). Learning diary student outcomes assessment: Experimental research in education. *Journal of Critical Reviews* 7(17), 1867-1873. https://doi.org/10.31838/jcr.07.17.234.

Bronfenbrenner, U. y Morris, P. (2006) The bioecological model of human development. En R. Lerner y W. Richard (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 795-825). Wiley.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. Sage.

Deters, P. Gaos, X., Miller, E. y Vitanova, G. (2015). *Theorizing and Analysing Agency in Second Language Learning: Interdisciplinary Approaches*. Multilingual Matters.

Du, X, Lundberg, A, Ayari, M., Naji, K. y Hawari, A. (2022). Examining engineering students' perceptions of learner agency enactment in problem and project-based learning using Q methodology. *Journal of Engineering Education* 111 (1), 111-136. https://doi.org/10.1002/jee.20430.

Engeström, Y., Nuttall, J. y Hopwood, N. (2022). Transformative agency by double stimulation: advances in theory and methodology. *Pedagogy, Culture and Society,* 30, (1), 1-77. https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1805499.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. y Paloniemineli, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-55. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001

Gao, X. (2010). Autonomous language learning against all odds *System*, 38(4), 580-590. https://doi.org/10.1016/j.system.2010.09.011.

Gilham, B. (2010). *Case Study Research Methods*. Continuum.

Godwin-Jones, R. (2019) Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning. *Language Learning & Technology*, 23(1), 8-25. https://doi.org/10125/44667

Hesse-Biber, S. y Leavy, P. (2016). *The practice of qualitative research*. Sage.

Hiver, P., Larsen Freeman, D., Al-Hoorie, A. y Lowie, W. *(2023)*. Complex dynamic systems and language education: a sampling of current research. *Editorial 4*. https://doi.org/10.26262/ijce.v4i1.9476.

Huang, J. y Benson, P. (2013). Autonomy, agency and identity in foreign and second language Education. *Chinese Journal of Applied Linguistics,* 36 (1), 7-28. https://doi.org/10.1515/cjal-2013-0002

Johnson, B. y Christensen, L. (2015). *Quantitative, qualitative, and mixed approaches.* Sage.

Kayi-Aydar, H. (2019). Language teacher agency: major theoretical considerations, conceptualizations, and methodological choices. En Kayi-Aydar, et al. (eds.): *Theorizing and analyzing language teacher agency* (pp.10-23). Multilingual Matters.

Kramsch, C. (2012). Why is everyone so excited about complexity theory in applied linguistics. *Mélanges*, 33 9-24. http://www.atilf.fr/spip.php?rubrique618.

Lantolf, J., Thorne, S. y Poehner, M. (2007). Sociocultural theory and second language development. En B. van Patten y J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp.201-224). Routledge.

Lantolf, J. y Pavlenko, A. (2001). Second language activity theory: Understanding second language learners as people". En M. Breen, (Ed.), *Learner contributions to language learning: new directions in research* (141-158). Pearson.

Larsen-Freeman, D. (2019). On Language Learner Agency. *The Modern Language Journal* 103, (1), 61-79. https://doi.org/10.1111/modl.12536.

MacIntyre, P., Mercer, S. y Gregersen, T. (2020). Reflections on researching dynamics in language learning psychology. En R. Sampson y R. Pinner (Eds.), *Complexity perspectives on researching language learner and teacher psychology* (pp.15-35). Multilingual Matters.Øverst på formularen

Mercer, S. (2011). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39 (4), 427-436. https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.001.

Reeve, J. y Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary educational psychology,* 36(4), 257-267. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002

Van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. En J. Lantolf y M. Poehner (Eds.). *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp.163-186). Equinox.

Varner, D. y Peck, S. (2003). Learning from learning journals. *Journal of Management Education*, 27(1). https://doi.org/10.1177/1052562902239248.

Warren, A. (2019). Language teacher agency a position analysis. En H. Kayi-aydar (Ed.), *Theorizing and analyzing language teacher agency* (63-81). Multilingual Matters.

Zavala, M.A. y Castañeda, S. (2014). Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo. *Magister* 26 (2), 98-104.