

Tesis doctoral

SOPORTE DE AUTONOMÍA Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN

CONSECUENCIAS A NIVEL CONTEXTUAL Y GLOBAL



Dña. María Ruiz Quiles

Dirigida por:
Dr. D. Juan Antonio Moreno Murcia

“El maestro de corazón, a diferencia del mero instructor, no empuja a sus alumnos hacia lo que la sociedad espera de ellos, sino que los conmueve hasta encender en su interior la pasión por sentirse creadores de su propio futuro, acercándoles así a su propia felicidad a la vez que colabora a la creación de un nuevo y fresco futuro para la humanidad”

Carlos González

La Danza de la Vida





A mi hermano Antonio, por su ejemplo de vida

A Juan Antonio, por su confianza y dedicación





AGRADECIMIENTOS

Tras aprobar las oposiciones, con gran ilusión pero con enorme desconocimiento, me matriculé en los cursos de doctorado. Sin embargo, no conseguí entusiasarme y abandoné el camino a medio recorrer. Algunos años después, me aventuré en otro proyecto, que actualmente me sigue apasionando y te conocí, Dña. Bárbara Aguilar, me animaste e impulsaste a "quitarme las gafas de la educación física" para poder contemplar la educación en su globalidad y finalizar el programa de doctorado. Gracias.

Tras reflexionar detenidamente durante un tiempo llegué al convencimiento de querer volver a emprender este camino, estaba decidida, pero necesitaba volver a recuperar la ilusión y ver la luz en todo este ámbito que para mi seguía siendo un túnel incómodo y oscuro.

Sabía quién sería la persona indicada pero no sabía si me aceptaría en su grupo de trabajo o si ni siquiera, podría ser viable administrativamente. Y te escribí, D. Juan Antonio Moreno. Tan solo leyendo entre líneas en ese primer contacto pude apreciar tu cercanía, amabilidad y generosidad. Pero fue tras esa primera reunión, a través de tus esquemas y tus explicaciones cuando realmente sentí que todo ese proyecto en papel me entusiasmaba, sentimiento que anhelaba mucho tiempo por una actividad académica. Mi gratitud hacia ti es infinita por la cantidad de explicaciones, correcciones, resolución de dudas, tiempo empleado, Siempre con la mejor de tus sonrisas y con la mayor predisposición. Gracias por dar respuesta a mis correos de forma casi inmediata. Gracias por despertar en mi ese fantástico sentimiento de ilusión, motivación e implicación por algo. Gracias por tu confianza, ayuda y apoyo. Gracias por tu trabajo encomiable, convirtiéndote en una persona a la que admiro con gran orgullo.

Gracias a Dña. Yolanda Silveira, por tu ayuda y colaboración.

Dicen que nadie se cruza en tu camino por casualidad y que no entramos en la vida de nadie sin ninguna razón, por ello gracias a todos, familia y amigos, por dejarme entrar en vuestras vidas y recibir tanto cariño.

En estos últimos años, he estado conviviendo con grandes compañeros en el centro donde trabajo, el IES Les Dunes de Guardamar. Me gustaría agradecer a todos ellos el afecto que siento cada día, sobre todo a mis compañeros de departamento, Judit y Óscar por asegurarme la sonrisa cada mañana. Agradecimiento especial a mi director, D. Francisco Romero, por su ayuda y su gran capacidad de gestión en tareas educativas, administrativas y personales.

Decía Aristóteles que *somos lo que hacemos cada día, de modo que la excelencia no es un acto, es un hábito*; por lo que mi infinita gratitud a mis padres por su ejemplo diario, su fortaleza, su apoyo incondicional, su dedicación y entrega. Por ser unos grandes abuelos, ayudándome, además, a disponer del tiempo necesario para la realización de esta tesis.

Gracias a mi madre, Dña. Carmen Quiles, por transmitirme la satisfacción por la docencia, despertando así mi vocación, animándome a hacer de ella mi profesión. Con su inagotable optimismo, generosidad, capacidad de trabajo, voluntad, valentía, humildad y tesón, nos demuestra cada día los valores fundamentales de la vida.

Gracias a mi padre, D. Cosme Ruiz, por acompañarme siempre en todos y cada uno de los momentos más importantes de mi vida. Por su gran sentido de la responsabilidad y por reflexionar detenidamente todo aquello que he necesitado, sea académico, laboral o personal, dándome siempre la mejor de las respuestas.

Gracias a mi marido, D. Francisco Marín, por ser mi gran apoyo, por sacar lo mejor de mi, por demostrarme cada día que estás ahí. La serenidad, paz y tranquilidad que me haces sentir me brinda la posibilidad de vivir totalmente feliz. Gracias por ser tan auténtico, por ser tan especial. Tu madre, Dña. María José Miller, gran maestra, nos protege desde un sitio privilegiado.

Gracias a mi hija Vega, por permitirme experimentar la inmensa felicidad de ser madre. Cada sonrisa, cada beso, cada gesto.... Me llena de satisfacción.

Sobre todo, mi máximo agradecimiento a mi hermano D. Antonio Ruiz, por ser un ejemplo de vida. Nos demuestras cada día tu fortaleza y ganas de vivir, ejemplo de espíritu de lucha y sacrificio, gracias por todo Antonio, tu sonrisa ha hecho que restemos importancia a todo lo que tienes y sufres. Tu ejemplo nos hace valorar cada instante lo que tenemos, y sobre todo, cambiar la perspectiva de nuestras preocupaciones y problemas.... Es un honor tenerte como hermano y aprender de ti cada día.



ÍNDICE



I. INTRODUCCIÓN	1	3.4.2. Enfoque de aprendizaje superficial	50
II. MARCO TEÓRICO	9	4.2. Rendimiento académico	51
1. Autonomía escolar y pedagógica	10	4.3. Persistencia en el sistema educativo	52
1.1 Autonomía escolar y pedagógica a través del marco legislativo español en enseñanzas no universitarias	10	4.3. Satisfacción y autoeficacia laboral docente	54
1.1.1. La autonomía pedagógica de los centros docentes no universitarios y los principios pedagógicos en el marco legislativo actual	11	4.4. Competencia académica y social	56
1.2. La autonomía universitaria	12	III. MARCO EXPERIMENTAL	61
1.3. Autonomía docente en Europa	13	1. Objetivos	63
2. Motivación autodeterminada	16	2. Hipótesis	64
2.1 Introducción	16	Estudio 1. Estudiantes adolescentes	67
2.2. Teoría de la Autodeterminación	16	1. Introducción	68
2.2.1. Teoría de la evaluación cognitiva	17	2. Método	72
2.2.2. Teoría de la integración orgánica	18	2.1. Participantes	72
2.2.3. Teoría de la orientación de causalidad	20	2.2. Medidas	73
2.2.4. Teoría de las necesidades básicas	21	2.2.1. Soporte de autonomía de la madre, del padre y de los iguales	73
2.3. Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca	21	2.2.2. Percepción de apoyo a la autonomía académica	73
2.4 Marco de la dialéctica	23	2.2.3. Soporte de autonomía docente	73
2.5. La motivación autodeterminada y la activación del córtex insular anterior	24	2.2.4. Necesidades psicológicas básicas académicas	73
2.6. Importancia del estudio de los procesos motivacionales del estudiante desde la teoría de la autodeterminación	25	2.2.5. Motivación académica	74
2.7. Importancia del estudio de los procesos motivacionales del docente desde la teoría de la autodeterminación	26	2.2.6. Procesos de estudio	74
3. Soporte de autonomía	30	2.2.7. Percepción de competencia académica	75
3.1. Introducción	30	2.2.8. Competencia social.	75
3.2. El estilo controlador	33	2.2.9. Satisfacción con la vida	75
3.3. El soporte de autonomía	34	2.2.10. Variables sociodemográficas	75
3.3.1. Beneficios de la utilización del soporte de autonomía como estilo docente	35	2.3. Procedimiento	75
3.3.2. Eficacia de las intervenciones con soporte de autonomía	38	2.4. Análisis de datos	76
3.3.3. Dimensiones de la enseñanza con soporte de autonomía	40	3. Resultados	78
3.3.4. Tipos de soporte de autonomía	43	3.1. Propiedades psicométricas de las escalas	78
3.5 Diferencias entre soporte de autonomía y control	43	3.1.1. Propiedades psicométricas de la escala <i>Teacher's Supportive Behavior (TSB)</i>	78
4. Efectos del soporte de autonomía	48	3.1.2. Propiedades psicométricas de la <i>Perception of Competence in Life Domains Scale (PCLDS)</i>	79
4.1. Soporte de autonomía y estilos de aprendizaje	48	3.1.3 Propiedades psicométricas de la SPAS	79
3.4.1 Enfoque de aprendizaje profundo	49	3.1.4 Propiedades psicométricas de la escala de Competencias Social del estudiante adolescente	79
		3.2. Estadísticos descriptivos y análisis de correlaciones	80
		3.3. Análisis diferencial según la edad y el sexo	82
		3.4. Análisis de cluster	84
		3.5. Análisis diferencial del cluster	86
		3.6 Modelo de regresión estructural	87
		3.7 Análisis de regresión línea	88

Estudio 2. Estudiantes universitarios	92		
1. Introducción	92		
2. Método	94		
2.1. Participantes	94		
2.2. Medidas	95		
2.2.1. Cuidado del docente	95		
2.2.2. Necesidades psicológicas básicas	95		
2.2.3. Motivación académica	95		
2.2.4. Percepción de competencia académica.	96		
2.2.5. Procesos de Estudio	96		
2.2.6. Competencia social	96		
2.2.7. Satisfacción con la vida	96		
2.2.8. Rendimiento académico	96		
2.2.9. Variables sociodemográficas	96		
2.3. Procedimiento	97		
2.4. Análisis de datos	97		
3. Resultados	98		
3.1. Propiedades psicométricas de las escalas	98		
3.1.1. Propiedades psicométricas de la escala cuidado del docente	99		
3.1.2. Propiedades psicométricas de la Escala de la Competencia Social del estudiante universitario	99		
3.2. Análisis descriptivo y de correlación	101		
3.3. Análisis diferencias según la edad y el sexo.	104		
3.4. Análisis de cluster	106		
3.5. Análisis diferencial de los cluster según los procesos de estudio y la satisfacción con la vida	107		
3.6. Análisis de regresión lineal	108		
3.7. Modelo de regresión estructural	108		
Estudio 3. Docentes	111		
1. Introducción	112		
2. Método	113		
2.1. Participantes	113		
2.2. Medidas	114		
2.2.1. Gestión de la instrucción.	114		
2.2.2. Necesidades psicológicas básicas.	114		
2.2.3. Motivación laboral docente.	114		
2.2.4. Autoeficacia docente.	114		
2.2.5. Agotamiento emocional.	115		
2.2.6. Satisfacción laboral.	115		
2.2.7. Satisfacción con la vida.	115		
2.3. Procedimiento	115		
2.4. Análisis de los datos	115		
3. Resultados	116		
3.1. Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción docente	116		
3.1.2. Propiedades psicométricas de la escala de Gestión de la Instrucción.	116		
3.1.3. Propiedades psicométricas del cuestionario de motivación laboral (WTMST)	117		
3.2. Análisis descriptivos y de correlaciones bivariadas	117		
3.3. Análisis de cluster	118		
IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	125		
1. Discusión	126		
2. Conclusiones	136		
V. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN	139		
1. Limitaciones del estudio y prospectivas de investigación	140		
VI. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	143		
1. Propuesta de programa de intervención de soporte de autonomía	144		
1.1. Introducción	144		
1.2. Fases para aprender a dar soporte de autonomía	144		
1.2.1. Fase 1. Conocer las características, efectos e influencias del estilo controlador	144		
1.2.2. Fase 2. Querer apoyar la autonomía del estudiante	145		
1.2.3. Fase 3. Aprender a dar soporte de autonomía	146		
1.2.4. Fase 4. Evaluación del soporte de autonomía	153		
a) Percepciones de los docentes sobre su propio método de enseñanza	154		
b) Percepciones de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus docentes.	155		
c) Calificaciones objetivas sobre la conducta de enseñanza de los docentes	156		
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161		
VIII. ANEXOS	189		
Cuestionario de estudiantes adolescentes	190		
Cuestionario de estudiantes universitarios	197		
Cuestionario de docentes	202		

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Principios pedagógicos en Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, según Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación	12	Tabla 18. Análisis de regresión lineal de predicción de las competencias básicas a través del soporte de necesidades psicológicas básicas y motivación autodeterminada	89
Tabla 2. Razones por las cuales los docentes aplican un estilo docente de control (modificado de Reeve, 2009).	34	Tabla 19. Distribución de frecuencias de los estudiantes por sexo.	94
Tabla 3. Definiciones conceptuales de soporte de autonomía en diferentes ámbitos. Traducido y modificado de Su y Reeve (2011).	38	Tabla 20. Distribución de frecuencias en estudiantes por grupos de edad	94
Tabla 4. Estudios de intervención. Modificado de Su y Reeve, 2011.	39	Tabla 21. Análisis factorial exploratorio de la escala de competencia social de estudiantes universitarios	100
Tabla 5. Definición, características y conductas didácticas de control y soporte de autonomía docente (Reeve, 2009).	44	Tabla 22. Media, Desviación Típica y Correlaciones de todas las variables.	103
Tabla 6. Motivos y estrategias que llevan a un estudiante a adquirir un enfoque profundo de aprendizaje (González-Pienda, 2002).	50	Tabla 23. Manova según el sexo.	104
Tabla 7. Situación actual y previsión del abandono temprano de la educación y la formación en España y en la Unión Europea. (MECD 2013)	53	Tabla 24. Manova según la edad	105
Tabla 8. Esquema de estudios realizados	62	Tabla 25. Análisis diferencial y valores Estandarizados. Medias y Desviaciones Típicas de las Variables en cada Cluster	106
Tabla 9. Distribución de frecuencias de los estudiantes según el sexo.	72	Tabla 26. Anova de los tipos de motivación según los procesos de estudio y la satisfacción con la vida	107
Tabla 10. Distribución de frecuencias de los estudiantes por la edad.	72	Tabla 27. Análisis de regresión lineal de predicción de la competencia social a través del cuidado del docente, autonomía y motivación autodeterminada.	108
Tabla 11. Distribución de frecuencias de los estudiantes por curso académico.	73	Tabla 28. Análisis Factorial Exploratorio de la Escala de Satisfacción Docente	116
Tabla 12. Análisis Factorial Exploratorio de la Escala de Competencia Social	80	Tabla 29. Valores estandarizados, medias y desviaciones típicas de las variables en cada cluster para la muestra	118
Tabla 13. Media, Desviación Típica y Correlaciones de todas las variables.	81	Tabla 30. Media, desviación típica y correlaciones de todas las variables	119
Tabla 14. Manova según la edad	82	Tabla 31. Análisis multivariante	121
Tabla 15. Manova según el sexo.	83	Tabla 32. Análisis de regresión lineal de predicción de la satisfacción docente a través de la gestión de la instrucción docente, necesidades psicológicas básicas y motivación autodeterminada	122
Tabla 16. Valores Estandarizados, Medias y Desviaciones Típicas de las Variables en cada Cluster para la Muestra 1, 2 y Total	86	Tabla 33. Acciones previas, durante y a posteriori del docente en la enseñanza con soporte de autonomía (Modificado de Halusic y Reeve, 2009).	147
Tabla 17. Análisis Multivariante	87	Tabla 34. Ejemplo de conducta didáctica con	148

y sin razonamiento/justificación (Modificado de Reeve, 2009).			
Tabla 35. Niveles de soporte autonomía atendiendo a la organización, procedimiento e implicación cognitiva en la enseñanza de las matemáticas (Stefanou et al., 2004).	150		
Tabla 36. Descripción del comportamiento y actuación del docente que ofrece soporte de autonomía en comparación al docente con un estilo más controlador (Sierens, 2010).	151		
Tabla 37. Escenarios de enseñanza con soporte de autonomía y estilo controlador (Modificado de Reeve et al., 2013).	154		
Tabla 38. Escala de percepción del comportamiento docente. Modificado de Kususanto, Ismail, y Jamil (2010)	155		
Tabla 39. Escenarios de enseñanza con soporte de autonomía y estilo controlador (Reeve y Jang, 2006).	157		
Tabla 40. Instrumento de medida de la estructura y soporte de autonomía docente. Modificado de Reeve, Jang, Carrell, Barch, y Jeón (2004b).	159		
		<i>Figura 7. Análisis de conglomerados jerárquicos con método Ward en la muestra total.</i>	85
		<i>Figura 8. Modelo de ecuaciones estructurales (SEM) que muestra las relaciones predictivas entre el soporte de autonomía del docente, las necesidades psicológicas básicas, el IAD y el estudiante profundo.</i>	88
		<i>Figura 9. Análisis factorial confirmatorio de la escala de competencia social de estudiantes universitarios</i>	101
		<i>Figura 10. Análisis de Conglomerados Jerárquicos con Método Ward</i>	107
		<i>Figura 11. Modelo de ecuaciones estructurales que analiza las relaciones entre el cuidado del profesor con las necesidades psicológicas básicas, el índice de autodeterminación, la competencia académica y la nota media.</i>	109
		<i>Figura 12. Situación administrativa de los docentes estudiados.</i>	114
		<i>Figura 13. Análisis de Conglomerados Jerárquicos con Método Ward.</i>	120

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1: Porcentaje de docentes que trabaja en centros con alto nivel de autonomía en las áreas indicadas (TALIS 2013)</i>	14
<i>Figura 2: Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, el locus de causalidad y los procesos correspondientes (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000)</i>	19
<i>Figura 3: Modelo Jerárquico Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand , 1997, 2001)</i>	22
<i>Figura 4: Marco d la dialéctica, traducido de Reeve (2006)</i>	24
<i>Figura 5. Análisis de conglomerados jerárquicos con método Ward en la muestra 1</i>	84
<i>Figura 6. Análisis de conglomerados de K medias en la muestra 2.</i>	85

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN



INTRODUCCIÓN

Según la LOMCE, *los estudiantes actuales han cambiado radicalmente en relación con los de hace una generación. La globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea.* De hecho, los futuros estudiantes serán auténticos “nativos digitales” (Prensky, 2011), estudiantes que no terminen de entender el “boli y papel” porque convivan en un mundo de pantallas.

Estamos asistiendo ante unos cambios de una magnitud grandiosa en la que el docente tiene un gran reto, preparar a sus estudiantes para un futuro bastante incierto, formarlos ante nuevas profesiones que ni siquiera conocemos. Además, ya no es suficiente conseguir un buen rendimiento de los estudiantes, el éxito del docente queda también vinculado a desarrollar personas integradas en la sociedad, con herramientas sociales y emocionales que les permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008).

Por lo que nos encontramos en la actualidad ante unos sistemas educativos que requieren un cambio y una renovación estructural y profunda, puesto que la mayoría de ellos se crearon en una época muy diferente a la actual con unas necesidades sociales completamente distintas existiendo, por tanto, un distanciamiento importante entre los sistemas educativos y las necesidades individuales de los estudiantes. Tristemente podemos comprobar cómo en la mayoría de casos, los estudiantes aprenden más por sí mismos a través de las nuevas tecnologías que en el aula. Son consumidores sofisticados que

no necesitan esperar a que algo les sea enseñado, pues disponen de los conocimientos suficientes para encontrarlos vía internet (Gerver, 2010).

Estamos anclados en un modelo que parece no responder a las necesidades del alumnado, posiblemente porque el sistema esté basado en contenidos unidireccionales, repetitivo y memorístico. Este modelo requiere de un estudiante con un perfil determinado, por lo que encontramos que en muchas ocasiones el sistema educativo difícilmente puede dar respuesta a tanta diversidad, teniendo uno de los índices más altos de abandono temprano de la educación de la Comunidad Europea (24.9% frente al 12.8% de la media europea, según los datos publicados por el MECD, 2013).

Ante esta situación se denota la importancia de la autonomía escolar y pedagógica, establecida en el artículo 27 de la Constitución Española, *reconociendo la libertad de enseñanza*, pudiéndose entender que esta libertad de enseñanza incluye el derecho del docente hacia la libertad metodológica y también de dotar a los centros educativos un carácter propio, según las características de su propio contexto, para una mayor adecuación y aprovechamiento de los recursos y el ajuste de la acción pedagógica y organizativa a las necesidades específicas de los estudiantes y las características del contexto escolar. Diferentes estudios (TALIS, 2013; PISA, 2012) informan de la creciente autonomía en los docentes y en los centros educativos para actuaciones pedagógicas, organizativas y administrativas. Sin embargo, los centros y docentes españoles tienen menos autonomía en la toma de decisiones que los centros del conjunto de los países de la OCDE.

Según el informe EURYCE (2008) sobre autonomía y responsabilidades del profesorado

en Europa, en la gran mayoría de los países europeos se han asignado nuevas responsabilidades al profesorado como resultado de la creciente autonomía de los centros escolares. De esta forma se pretende que el docente pueda desarrollar su creatividad y capacidad de innovación, aumentando así su motivación. Pudiéndose, por tanto, crear el escenario adecuado para crear estrategias cognitivas activas, sin embargo, según PISA (2012) y Reeve (2009) este tipo de estrategias no son las más utilizadas por parte de los docentes.

Se vislumbran entonces unas necesidades a las que tendríamos que dar respuesta. Si *la educación es el arma más poderosa que podemos usar para cambiar el mundo* (Nelson Mandela), habría que estudiar de qué forma podemos contribuir, como fin último, a formar personas que estén satisfechas con su vida, con su actividad académica y/o profesional.

Con la inquietud generada ante esta situación, comprobamos cómo el interés de la comunidad científica por la investigación y el estudio de las consecuencias tras la aplicación de determinadas metodologías, ha tomado gran relevancia por los hallazgos obtenidos, tanto para el estudiante como para el docente.

Diversos estudios han tratado de analizar los comportamientos dentro del contexto académico apoyados en un modelo cognitivo social de la motivación de logro (DeBacker y Schraw, 1995; Hong, Chiu, Dweck, Lin, y Wan, 1999; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, y González, 2006), el cual se construye sobre las expectativas y los valores que las personas otorgan a las diferentes metas y actividades a realizar. Además, a partir de la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1980, 1985), Vallerand (1997) estudió cómo los

factores sociales pueden incidir en la motivación y, por tanto, en la satisfacción de las necesidades básicas fundamentales de competencia, autonomía, y relación con los demás. Según este autor, los factores sociales que satisfacen estas necesidades promoverán formas de motivación autodeterminadas, y a su vez conllevarán unas consecuencias sociales y académicas. Estos modelos de forma conjunta parece que están siendo uno de los constructos que mejor están explicando los procesos motivacionales en el estudiante y del docente.

Según Deci y Ryan (1991) el contexto social más óptimo para favorecer un comportamiento autodeterminado es aquel que favorece el desarrollo de la autonomía, establece una estructura adecuada y supone la implicación de otros significantes. Apoyados en esta teoría, el apoyo a la autonomía es un factor importante que puede influir en la capacidad de las personas para prosperar, mejorar su crecimiento personal y satisfacción. De esta forma, la Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2000, 2002) propone que el estilo de enseñanza del docente se puede conceptualizar a lo largo de un continuo que va desde el control a muy alta autonomía de apoyo (Deci, Schwartz, Scheinman, y Ryan, 1981).

Es el apoyo a la autonomía el estilo que nutre la gama más completa de recursos motivacionales internos del estudiante (Baard, Deci, y Ryan, 2004; Deci, Schwartz et al., 1981; Deci, Ryan y, Koestner, 2001; Hardre y Reeve, 2003; Levesque et al., 2004; Ryan y Grolnick, 1986; Vallerand, Fortier, y Guay, 1997; Williams et al., 1994). Además de este impacto en la motivación intrínseca en los estudiantes (Assor, Kaplan y Roth, 2002; Black y Deci, 2000; Grouzet et al., 2004; Kunter, 2005; Rakoczy, Klieme y Pauli, 2008; Reeve, Jang, Carrell, Barch, y Jeon, 2004; Roth, Assor, Kanat-

Maymon, y Kaplan, 2007; Stefanou, Perencevich, Di Cintio, y Turner, 2004; Vansteenkiste, Lens, y Deci, 2006), también lo tiene sobre la curiosidad y el deseo de desafío (Deci, Nezlek, y Sheinman, 1981; Flink, Boggiano, y Barrett, 1990; Ryan y Grolnick, 1986), mostrando una tendencia innata a buscar la novedad, nuevos retos, a ejercitar sus propias capacidades, a explorar y a aprender (Deci y Moller, 2005). Por lo que los estudiantes se benefician del estilo docente que apoya la autonomía, siendo un importante constructo educativo porque les permite funcionar de manera más positiva cuando apoyan su autonomía en lugar de ejercer control y presionarlos hacia una forma específica de pensar, sentir o comportarse (Assor et al., 2002; Reeve, 2009).

Según la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002; Gagné y Deci, 2005; Sheldon, Turban, Brown, Barrick, y Judge, 2003) los docentes pueden tener distintos motivos para realizar su trabajo. En esta teoría se establecen diferentes tipos de motivación a lo largo de un continuo de autodeterminación, siendo dos las formas de motivación: la motivación autónoma y la motivación controlada (Deci y Ryan, 2012). Los docentes que presentan una motivación autónoma, se involucran en la actividad, estando relacionada con sus propios intereses y valores (Gagné y Deci, 2005; Ryan y Deci, 2000), con su bienestar psicológico (Deci y Ryan, 2008), con la satisfacción laboral y la satisfacción con la vida (Judge, Bono, Erez, y Locke, 2005). Además, sería contrario al agotamiento emocional o burnout (Roth et al., 2007; Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy, y Goossens, 2012).

Los motivos que llevan al docente a seguir con entusiasmo el desempeño de su labor educativa ha sido objeto de estudio

debido a la importancia que la satisfacción docente por la enseñanza tiene en el éxito de los estudiantes. Diversas investigaciones (Bernaus, Wilson, y Gardner, 2009; Pearson y Moarnaw, 2005; Pelletier, Séguin-Lévesque, y Legault, 2002) han sostenido que la relación positiva entre la motivación del profesorado y la motivación del alumnado influye en el logro del estudiante. Por este motivo, el estudio de la satisfacción laboral docente (Anaya y Suárez, 2014; Evans 2001) ha despertado un gran interés en la consecución de los objetivos del sistema educativo.

Puesto que la motivación docente se asocia con la motivación de los estudiantes (Pelletier, Séguin-Lévesque, y Legault, 2002) y en un marco donde el desarrollo de las competencias son el centro de los procesos de enseñanza- aprendizaje, los docentes podrían estimular el pensamiento creativo, favorecer en los estudiantes el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, de modo que les permitan integrar sus aprendizajes y transferirlos en cualquier situación o contexto. Esta situación requiere de una mayor exigencia por parte del profesorado (Pallisera, Fullana, Planas, y del Valle 2010) y en ocasiones, nos encontramos con que no se les proporciona los recursos necesarios para hacer frente a las nuevas demandas del sistema educativo, lo que puede generar cierto malestar entre este colectivo provocando una disminución de su motivación. Por lo que surge la necesidad de estudiar cómo cuidar y desarrollar la motivación del docente y protegerlo ante situaciones de burnout. En este sentido toma también gran importancia el conocimiento de gestionar sus emociones para que puedan expresar sus sentimientos y manejar las situaciones de estrés (Gross, 2000; Lopes, Salovey, Côté, Beers, y Petty 2005). Es recomendable iniciar este desarrollo de las

competencias emocionales durante su etapa de formación (Palomera, Fernández-Berrocal, y Brackett, 2008) ya que un docente con mayores niveles de inteligencia emocional, está más comprometido con su trabajo, más satisfecho con su vida, y presenta un menor nivel percepción de estrés (Pena, Rey, y Extremera, 2012).

Si legislativamente, tanto el colectivo docente como el centro escolar, disponen de la autonomía necesaria para diseñar escenarios de aprendizaje diferentes, más acorde con las necesidades actuales, ¿por qué no estudiar la forma idónea para que toda la comunidad educativa se beneficie de nuevos procesos de enseñanza- aprendizaje?

Es en este punto, y tras la revisiones teóricas realizadas, se enmarca este trabajo de investigación pretendiendo acercarse a la comprensión de cómo estudiante y docente pueden obtener beneficios a través del soporte de autonomía. Aportando nuevas propuestas metodológicas e intentando dar respuesta a la necesidad del cambio pedagógico, acercando al estudiante a diferentes formas de aprendizaje en las que la tecnología pasa a ser un elemento determinante, y al docente a sentirse nuevamente atraído por una profesión que le satisfaga.

Por tanto, el trabajo quedaría distribuido estructuralmente en varios apartados. En el primer apartado se enmarca teóricamente el estudio a través de cuatro bloques. En el primero, se analiza la autonomía escolar y pedagógica desde un marco legislativo. En el segundo, se analiza las diferentes teorías que conforman la teoría de la autodeterminación, así como la importancia de los procesos motivacionales en el estudiante y el docente. En el tercero, se analiza el soporte de autonomía como estilo metodológico y los

beneficios que conlleva, diferenciándolo de un estilo controlador. En el cuarto, se describen las consecuencias y los efectos que conlleva el soporte de autonomía. En el segundo apartado se presenta la parte empírica del trabajo, y se exponen los objetivos e hipótesis de la tesis. A continuación se distinguen tres estudios (los dos primeros sobre estudiantes y el tercero sobre docentes). El primero basado en estudiantes de enseñanza secundaria y el segundo en estudiantes universitarios, persiguiendo el conocer sus enfoques de aprendizaje, percepción de autonomía y competencia académica, necesidades psicológicas básicas, motivación académica, percepción de competencia social, de soporte de autonomía del docente, de sus padres y de sus iguales, su percepción de control académico y el grado de satisfacción que tiene con su vida. En el tercer estudio basado en docentes se ha pretendido conocer cómo gestionan su enseñanza, su autoeficacia como docente, su grado de satisfacción sobre las necesidades psicológicas básicas en su trabajo, la percepción sobre la competencia social de sus estudiantes, su motivación laboral, las creencias desadaptativas, en qué medida ofrece autonomía a sus estudiantes, el agotamiento emocional y los tiempos de presión, la satisfacción laboral y con su propia vida. En los tres estudios se describen la metodología utilizada, explicando así las características de la muestra, los instrumentos objeto de la validación, procedimiento realizado y el análisis de los datos. También se describen los resultados obtenidos, tras lo cual, se presenta una discusión y conclusión global de todo el trabajo realizado, limitaciones, sugerencias y perspectivas de investigación que puedan orientar próximos estudios relacionados con este ámbito. Se presenta una propuesta de intervención, con diferentes estrategias metodológicas que apoyan la

autonomía, con la intención de que puedan servir como recursos para los docentes que pretendan aprender a apoyar la autonomía y establecerla como estilo docente. Y por último, se presentan las referencias bibliográficas empleadas para la realización de esta tesis, así como los anexos pertinentes. Señalando que en la presente tesis se emplean nombres genéricos como “estudiante”, “profesor” o “padres”, que de no indicarse específicamente lo contrario, siempre se referirán a hombres y mujeres.

Según lo expuesto y atendiendo a los resultados obtenidos de los estudios realizados, con la intención de contribuir a favorecer la calidad de la enseñanza, proponemos rediseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia el apoyo de la autonomía del estudiante para dar respuesta a las necesidades actuales. Creando un nuevo modelo pedagógico que permita a toda la comunidad educativa sentirse involucrado ante él. Acercándose hacia un aprendizaje social y emocional, donde el estudiante fuera capaz de conectar lo aprendido con su propia realidad, sus intereses, sus inquietudes y pueda desarrollar su creatividad y talento. Convirtiéndose en personas autónomas, activas, críticas, curiosas, creativas e innovadoras. De igual forma parece necesario la formación adecuada de futuros docentes, para que sean capaces de ofrecer soporte de autonomía a sus estudiantes y poder contribuir a aumentar su compromiso e interés, reduciendo así las tasas de abandono escolar. Intentando dar así respuesta a los cambios que se precisan dentro del sistema educativo actual.

UNIVERSITAS
Miguel
Hernández

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

1. Autonomía escolar y pedagógica
2. Motivación autodeterminada
3. Soporte de autonomía
4. Efectos del soporte de autonomía

1

AUTONOMÍA ESCOLAR
Y PEDAGÓGICA**1.1 Autonomía escolar y pedagógica a través del marco legislativo español en enseñanzas no universitarias**

La autonomía escolar y pedagógica es recogida en la legislación educativa española en el artículo 27 de la Constitución Española, que establece que *la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, reconociendo la libertad de enseñanza*. Pudiéndose entender que esta libertad de enseñanza incluye el derecho del docente hacia la libertad de cátedra y también de dotar a los centros educativos un carácter propio según las características del contexto en el que se encuentre.

La autonomía escolar ha estado sometida en la legislación española a distintos enfoques desde los años 90.

En la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo (LOGSE), en el marco de la calidad de la educación, la *autonomía pedagógica* se centró en el desarrollo curricular propio que debían hacer los centros a través de la programación docente y en una cierta *autonomía económica*.

La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG) profundiza y aboga por una mayor *autonomía en la gestión de centros docentes*, que se debe

concretar mediante los correspondientes proyectos educativos, proyectos curriculares y normas de funcionamiento, potenciándose también la autonomía de gestión; unido todo a la evaluación (interna y externa).

La *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)* mantiene los planteamientos de *autonomía pedagógica* (que se concretará mediante los proyectos educativos y las programaciones didácticas, como instrumento de planificación curricular), de la *autonomía organizativa* (concretada con la programación general anual y el reglamento de régimen interior y la *autonomía de gestión económica*, sin definir ningún tipo de instrumento para su concreción; aunque aquí la autonomía en su conjunto se subordina a la mejora de los resultados conseguidos).

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) establece un capítulo sobre autonomía de los centros (Cap II, arts 120-125), específicamente en el artículo 120, queda redactado así:

- *Los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente y en los términos recogidos en la presente Ley y en las normas que la desarrollen.*
- *Los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro.*
- *Las Administraciones educativas favorecerán la autonomía de los centros de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados.*

- *Los centros, en el ejercicio de su autonomía, pueden adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización o ampliación del horario escolar en los términos que establezcan las Administraciones educativas, sin que, en ningún caso, se impongan aportaciones a las familias ni exigencias para las Administraciones educativas.*
- *Cuando estas experimentaciones, planes de trabajo o formas de organización puedan afectar a la obtención de títulos académicos o profesionales, deberán ser autorizados expresamente por el Gobierno.*

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) mantiene vigente el artículo expuesto anteriormente, proponiendo una mayor autonomía para los centros, refuerza de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias. También se da autonomía para diseñar e implantar métodos pedagógicos propios.

Por tanto, la autonomía de los centros educativos tiene como finalidad la mayor adecuación y aprovechamiento de los recursos asignados o disponibles y el ajuste de la acción pedagógica y organizativa a las necesidades específicas de los estudiantes y las características del contexto escolar.

1.1.1. La autonomía pedagógica de los centros docentes no universitarios y los principios pedagógicos en el marco legislativo actual

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) inicia el marco normativo en vigor, de naturaleza pedagógica, y regula para todos los centros docentes los siguientes aspectos:

Art 15: En la medida que no constituya discriminación para ningún miembro de la comunidad educativa, y dentro de los límites fijados por las leyes, los centros tendrán autonomía para establecer materias optativas, adaptar los programas a las características del medio donde están inmersos, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades escolares y extraescolares.

Pero es la LOE (2006), la que a través del art. 121 establece el Proyecto Educativo, que es el instrumento institucional para modular la autonomía pedagógica. A partir del desarrollo del PEC, los equipos docentes elaborarán las Programaciones Didácticas, entre otros aspectos debe reflejar la metodología didáctica a emplear. En los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas se sigue, evidentemente, con las mismas directrices al respecto. Los centros docentes desarrollarán y completarán el currículo y las medidas de atención a la diversidad establecidas por las administraciones educativas adaptándolas a las características de alumnado y a su realidad educativa.

En los Decretos de Enseñanzas Mínimas de las diferentes etapas educativas se expone que la consejería competente en materia de educación, *facilitará la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, favorecerá el trabajo en equipo del profesorado y su actividad investigadora a partir de la práctica docente.*

Puesto que el docente dispone de libertad de enseñanza, no se encuentra en el marco legislativo directrices sobre qué metodologías específicas se deben utilizar, pero sí se proponen unos principios pedagógicos como orientación para la elaboración de las propuestas pedagógicas que el cuerpo docente estime oportunas en cada contexto y situación.

En la Tabla 1 se describen los principales principios pedagógicos seleccionados por estar relacionados con nuestro estudio, por etapas educativas.

Tabla 1: Principios pedagógicos en Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, según Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (La LOMCE no modifica ninguno de los artículos siguientes, por lo que actualmente siguen vigentes).

Educación Infantil	Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social.
Art. 14.6 Ordenación y principios generales	
Educación Primaria	En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.
Art. 19.1 Principios pedagógicos	
Educación Secundaria Obligatoria	Los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo.
Art. 26.1 Principios pedagógicos	
Bachillerato	Las actividades educativas en el bachillerato favorecerán la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados.
Art. 35.1 Principios pedagógicos	

1.2. La autonomía universitaria

La autonomía universitaria es un derecho constitucional recogido en el artículo 27 de la Constitución Española. Diversos han sido los cambios legislativos en materia de educación universitaria. La autonomía de las

universidades queda reflejada en el artículo 2 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Las Universidades están dotadas de personalidad jurídica y desarrollan sus funciones en régimen de autonomía y de coordinación entre todas ellas. La autonomía de las Universidades comprende, entre otras:

- *La elaboración de sus Estatutos y, en el caso de las Universidades privadas, de sus propias normas de organización y funcionamiento, así como de las demás normas de régimen interno.*
- *La elaboración y aprobación de planes de estudio e investigación y de enseñanzas específicas de formación a lo largo de toda la vida.*
- *La selección, formación y promoción del personal docente e investigador y de administración y servicios, así como la determinación de las condiciones en que han de desarrollar sus actividades.*

La actividad de la Universidad, así como su autonomía, se fundamentan en el principio de libertad académica, que se manifiesta en las libertades de cátedra, de investigación y de estudio. La autonomía universitaria exige y hace posible que docentes, investigadores y estudiantes cumplan con sus respectivas responsabilidades, en orden a la satisfacción de las necesidades educativas, científicas y profesionales de la sociedad, así como que las Universidades rindan cuentas del uso de sus medios y recursos a la sociedad.

Desde la promulgación de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, se realizan ciertas modificaciones por haber detectado algunas deficiencias en el funcionamiento de la Ley anterior y para actualizar los acuerdos en política educativa superior en Europa, a través de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Adaptando las enseñanzas universitarias españolas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior y realizando una profunda reforma en la estructura y organización de las enseñanzas, basada en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado.

El nuevo modelo de enseñanzas aporta una manera diferente de entender la universidad y sus relaciones con la sociedad. Se trata de ofrecer una formación de calidad que atienda a los retos y desafíos del conocimiento y proporcione respuesta a las necesidades de la sociedad. Así, las reformas están guiadas por la voluntad de potenciar la autonomía de las universidades, a la vez que se aumenta la exigencia de rendir cuentas sobre el cumplimiento de sus funciones. Este principio es impulsado por la Unión Europea apoyando la modernización de las universidades europeas con el fin de convertirlas en agentes activos para la transformación de Europa en una economía plenamente integrada en la sociedad del conocimiento.

La autonomía es la principal característica que las universidades tienen para responder con flexibilidad y rapidez a las cambiantes necesidades. Entre las medidas que potencian la autonomía destacamos las siguientes:

- *La implicación de las universidades en la respuesta a las demandas de la sociedad y el sistema productivo es otro de los ejes sobre los que ha girado la presente reforma. Las universidades deben perseguir una mejor formación de sus graduados y graduados para que éstos sean capaces de adaptarse tanto a las demandas sociales, como a las demandas del sistema científico y tecnológico.*

- *La sociedad reclama a la universidad del futuro una activa participación en sus procesos vitales. Por esta razón, la acción de la universidad no debe limitarse a la transmisión del saber; debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno.*

1. 3. Autonomía docente en Europa

Según el informe EURYCE (2008) sobre autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa, en la gran mayoría de los países europeos se han asignado nuevas responsabilidades al profesorado como resultado de la creciente autonomía de los centros escolares. De esta forma se pretende que el docente pueda desarrollar su creatividad y capacidad de innovación, aumentando así su motivación.

En este estudio, se analiza el grado de autonomía del que disfruta el docente en tres áreas fundamentales de su trabajo. En la toma de decisiones sobre contenidos curriculares, tanto obligatorios como optativos. Los resultados obtenidos muestran que en dos tercios de los países analizados el contenido del currículo mínimo obligatorio no se decide a nivel de centro, por tanto, los docentes no se implican directamente en su diseño. En el área metodológica, concretamente en la elección de métodos de enseñanza, libros de texto y criterios sobre agrupación del alumnado con fines docentes. Los resultados muestran que los docentes tienen plena libertad de elección en aspectos metodológicos. Todos los países otorgan a los centros libertad para decidir en cuestiones metodológicas, aunque disponen de mecanismos de control al respecto, a través, por ejemplo, de la Inspección Educativa. En España, de acuerdo con el principio de autonomía curricular establecido, el claustro de

docentes de un centro educativo decide cuáles serán los principios metodológicos y las estrategias de aprendizaje a seguir. De esta forma cada docente puede adoptar su propia metodología específica. En aspectos relacionados con la evaluación, que incluyen decisiones sobre criterios de evaluación internos, promoción y repetición de curso y las relativas al contenido de las pruebas para la obtención de titulaciones, los resultados muestran como los docentes tienen una gran autonomía al respecto.

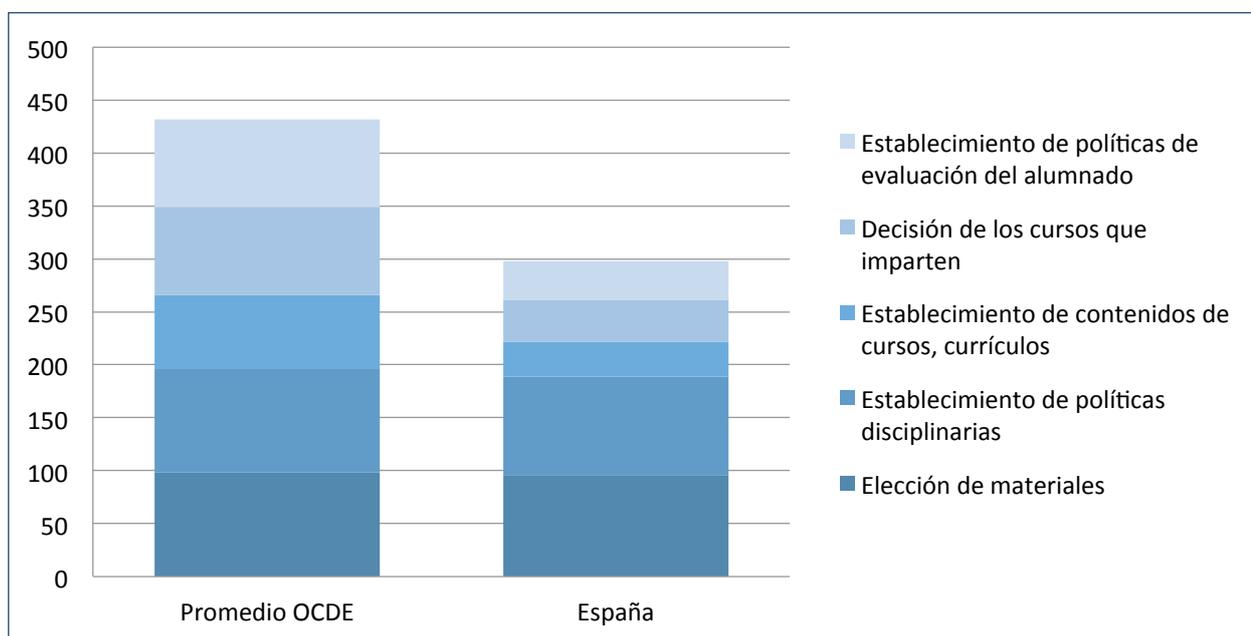
Según los datos recogidos en el estudio TALIS (2013), en el conjunto de países de la OCDE, casi todos los docentes trabajan en centros con un elevado nivel de autonomía, (cerca del 97%), para establecer normas y procedimientos disciplinarios a sus estudiantes y para elegir los materiales de aprendizaje que se utilizan. Sin embargo, en España los centros educativos presentan un nivel de autonomía inferior al promedio de los países de la OCDE (Figura 1).

Según los datos aportados, parece necesario que cada centro tenga la capacidad de identificar cuáles son sus fortalezas y las necesidades de su entorno, para así poder tomar decisiones sobre cómo mejorar su oferta educativa y metodológica.

En la Comunidad Valenciana, por ejemplo, se está dando respuesta actualmente a esta necesidad a través de los denominados *contratos-programa*, favoreciendo que cada centro elabore un plan de actuación global en aplicación de su autonomía (Orden 42/2014, de 3 de junio, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte). Los centros docentes que solicitan participar establecen sus necesidades y la Administración dota de un presupuesto específico para ello o aumenta el número de horas del profesorado para su atención.

Tras la revisión realizada, podemos afirmar que en el marco legislativo español, el docente dispone de total autonomía pedagógica para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Figura 1: Porcentaje de docentes que trabaja en centros con alto nivel de autonomía en las áreas indicadas (TALIS 2013)



Sin embargo en autonomía escolar, España se encuentra situada por debajo de la media de los países de la OCDE. Dicha situación se pretende mejorar en las enseñanzas no universitarias a través de la implantación de la LOMCE, ya que uno de sus objetivos prioritarios sería precisamente promover una mayor autonomía en los centros docentes. Y en las enseñanzas universitarias a través de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de

diciembre, de Universidades. Además, de los estudios internacionales revisados (Euryce, 2008; PISA, 2009, 2012, y TALIS, 2013), se deriva entre otros aspectos, que a mayor autonomía escolar, mayor rendimiento de los estudiantes. Por lo que el estudio de la autonomía escolar en relación a la intervención docente puede ayudar a despejar algunas dudas sobre las posibles consecuencias de la misma.



2

MOTIVACIÓN
AUTODETERMINADA**2.1 .Introducción**

La motivación es un aspecto de gran relevancia en las diversas áreas de la vida, entre ellas la educativa y la laboral, ya que orienta las acciones convirtiéndose en un elemento central que conduce hacia lo que la persona realiza y hacia qué objetivos se dirige (Naranjo, 2009). Constituye un condicionante decisivo del aprendizaje y el rendimiento académico, por lo que profundizar en su estudio es siempre importante (Mas y Medinas, 2007), siendo uno de los conceptos más determinantes en el contexto educativo (Núñez, Martín-Albo, y Navarro, 2005). Ha sido un asunto central y constante en el campo de la psicología, dado que se encuentra en el corazón de la regulación biológica, cognitiva, y social (Deci y Ryan, 2000). Por lo que se trata de un motivo central de numerosas teorías tratadas desde diferentes enfoques.

De acuerdo con Santrock (2002), son tres las perspectivas fundamentales sobre las que se ha estudiado la motivación: la conductista, la humanista y la cognitiva. La perspectiva conductual enfatiza que las recompensas motivan la conducta y dirigen la atención de las personas hacia acciones adecuadas y la distancian de las inadecuadas. La perspectiva humanista subraya la capacidad humana para crecer, las cualidades personales y la libertad de elección. La perspectiva cognitiva enfatiza en las ideas y considera que lo que la persona piensa que puede ocurrir es importante porque determina lo que ocurre.

A partir de los años setenta Edward L. Deci, pionero en el estudio de la motivación humana junto con Richard M. Ryan, comenzaron a vislumbrar un camino diferente

en el estudio de la motivación, dando como resultado la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1980, 1985; Ryan y Deci, 2000).

2.2 .Teoría de la Autodeterminación

Se trata de una macro-teoría que analiza el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección (Deci y Ryan, 1985). Deci y Ryan (2012) la definen como una teoría empírica de la motivación humana y la personalidad en los contextos sociales, que distingue entre motivación autónoma y controlada. Se centra, por tanto, en analizar el origen de la motivación y cómo ésta puede dar lugar a diferentes consecuencias cognitivas, conductuales, y afectivas en la vida de las personas. Utiliza métodos empíricos tradicionales mientras emplea una metateoría organísmica que enfatiza la importancia de la evolución de los recursos humanos internos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta (Ryan, Kuhl, y Deci, 1997), así como la relación del desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales. Muy respaldada por los numerosos estudios realizados en el campo de la educación durante las últimas tres décadas, especialmente en Enseñanza Primaria y Secundaria (Ryan y Stiller, 1991; Sheldon y Biddle, 1998) por su carácter integrador y por centrarse en una persona que disfruta, que se interesa y que obtiene satisfacción en el desarrollo de la tarea, una persona más autorrealizada, más competente y más autodeterminada (Csikszentmihalyi, 2003).

Tras las investigaciones empíricas realizadas en el marco de la Teoría de la Autodeterminación, Deci y Ryan identificaron tres necesidades básicas humanas: necesidad de competencia (Harter, 1978), necesidad de relación con los demás (Baumeister y Leary, 1995), y necesidad de autonomía (De Charms,

1968; Deci, 1975). Son esenciales para facilitar el óptimo funcionamiento de las tendencias naturales, para el crecimiento y la integración, así como para el desarrollo social y el bienestar personal (Deci y Ryan, 2000)

La percepción de autonomía se da cuando la persona se siente causante de su propia conducta (Deci y Ryan, 1985) comprende los esfuerzos de las personas por ser el agente, por sentirse el origen de sus acciones consiguiendo así que se involucren más en el aprendizaje, ya que los temas y las actividades están estrechamente relacionados con sus intereses y valores (León, Domínguez, Núñez, Pérez, y Martín-Albo, 2011). La percepción de competencia se da cuando uno se siente eficaz con su conducta. Es cercana a la autoeficacia y puede reconocerse cuando una persona emprende nuevas tareas que le suponen un desafío y trata de dominarlas (Domènech y Gómez, 2011). Trata de controlar el resultado y experimentar eficacia en las interacciones con el medio. La percepción de relación con los demás, se produce cuando la persona se siente comprendida y vinculada con los demás haciendo también el esfuerzo por establecer relaciones cercanas y seguras y preocuparse por los otros (Reeve et al., 2004).

A través de las investigaciones relacionadas durante las últimas décadas y con el fin de poder dar respuesta a fenómenos motivacionales surgidos, esta teoría general de la motivación y la personalidad es completada por cinco subteorías: teoría de la evaluación cognitiva, teoría de integración orgánica, teoría de las orientaciones de causalidad, teoría de necesidades básicas y la teoría de los contenidos de meta.

2.2.1. Teoría de la evaluación cognitiva

Uno de los factores externos está representado por el contexto social, de tal manera que se establece una relación entre los

contextos sociales que promueven sentimientos de competencia durante la acción y el aumento de la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000). Estos sentimientos de competencia deben ir unidos a sentimientos de autonomía para que exista un aumento en la motivación intrínseca, lo que conduce a otro factor externo representado por la percepción de un “locus interno de causalidad” (DeCharms, 1968). Por lo que, la posibilidad de elección, el reconocimiento de los sentimientos, y las oportunidades para la auto-dirección aumentarán la motivación intrínseca, generando una mayor sensación de autonomía (Deci y Ryan, 1985). No sólo las recompensas tangibles disminuyen la motivación intrínseca, conduciendo hacia la percepción de un “locus” externo de causalidad sino que también las amenazas, las fechas límite, las presiones y las metas impuestas, (Ryan y Deci, 2000). El otro factor externo, es la relación con los demás, que está relacionado con el aumento o disminución de la motivación intrínseca, ya que se ha demostrado que un entorno en el que exista una buena relación con otras personas aumentará la motivación intrínseca.

Guay, Boggiano y Vallerand (2001) prueban la Teoría de la Evaluación Cognitiva (Deci y Ryan, 1985) con el modelo de diátesis de estrés de los procesos de logro (Boggiano, 1998) , constatando que los docentes que ofrecen soporte de autonomía a sus estudiantes, producen un aumento de la motivación intrínseca y conlleva a su vez, un aumento en la competencia percibida. En consecuencia, si las técnicas diseñadas para mejorar la percepción de competencia académica no van acompañadas de una mejora en la motivación intrínseca, los efectos de estas técnicas suelen ser de corta duración.

Bieg, Backes, y Mittag (2011) afirman que la motivación intrínseca de los estudiantes se relacionó positivamente con el soporte de

autonomía y cuidado del profesor, comparando estos resultados con la constatación de que la calidad de las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes adopta un papel relevante en la motivación intrínseca de los estudiantes (Furrer y Skinner, 2003).

2.2.2. Teoría de la integración orgánica

Establece que la motivación es un continuo caracterizado por diferentes niveles de autodeterminación de la conducta. Este continuo de la motivación abarca desde la conducta no-autodeterminada, hasta la conducta auto-determinada. El recorrido de un tipo de conducta a otra abarca tres tipos fundamentales de motivación, de tal forma que de más a menos autodeterminada encontramos la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación. A continuación se describen los diferentes niveles de motivación propuestos por Deci y Ryan (1985, 2000, 2002) (Figura 2).

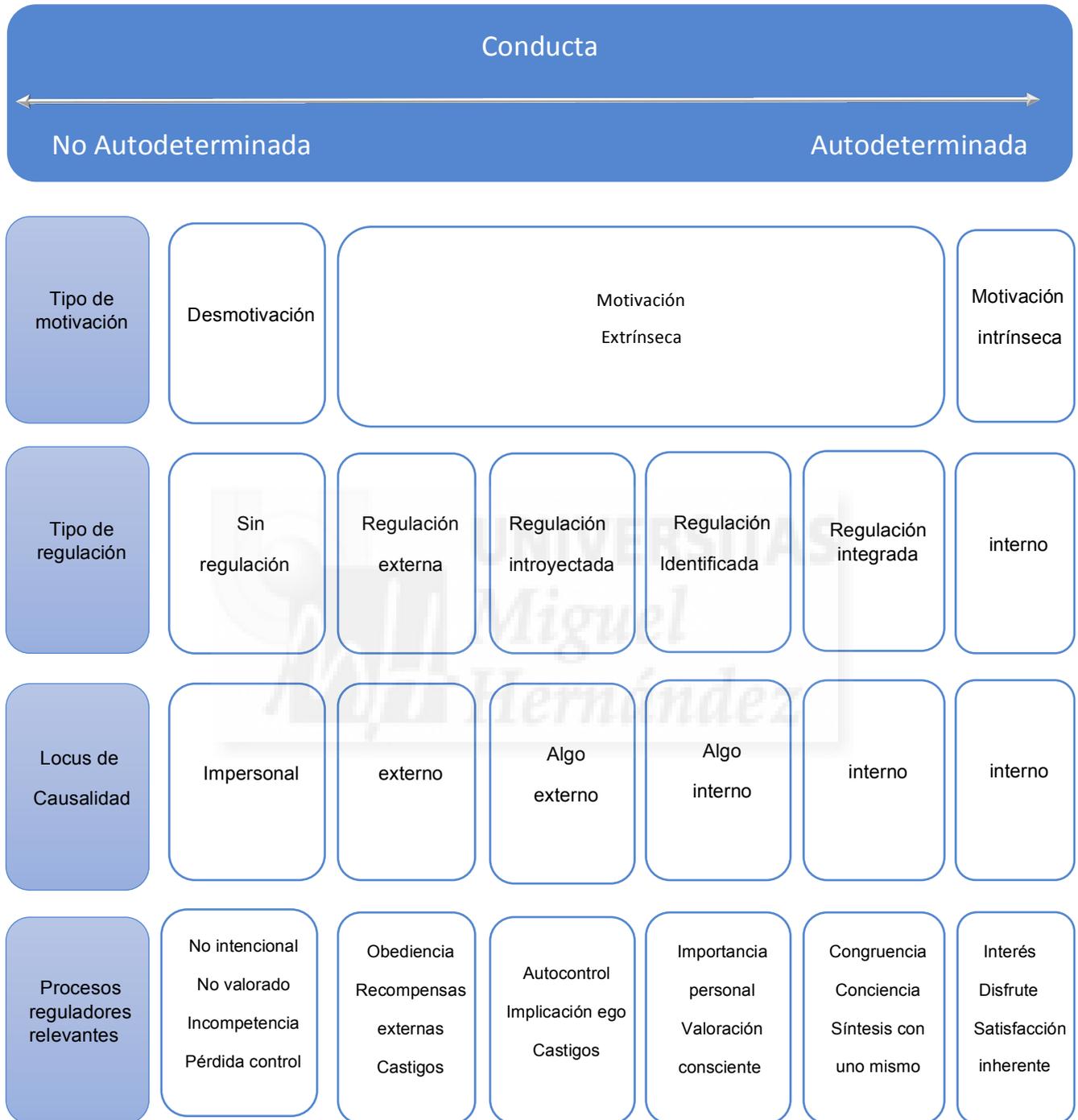
La *motivación intrínseca* supone el compromiso de un estudiante con una actividad por el placer y el disfrute que le produce, por tanto, el desarrollo de la actividad en sí constituye el objetivo y la gratificación, suscitando también sensaciones de competencia y autorrealización (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985). Este constructo describe la inclinación natural hacia la asimilación, la maestría, el interés espontáneo y la exploración, que es tan esencial para el desarrollo social y cognitivo y que representa el principal origen del placer y la vitalidad a lo largo de la vida (Csikszentmihalyi y Rathunde, 1993). Esta motivación intrínseca se sostiene a través de la competencia de la persona y sus creencias de eficacia (Bandura, 1999), de manera que una persona intrínsecamente motivada se siente competente y eficaz manteniendo el interés por la actividad y las

necesidades de competencia y autorrealización incluso después de haberse alcanzado la meta (el estudiante muestra interés por aprender porque considera interesante la tarea de aprendizaje).

Pelletier et al. (1995) y Vallerand (1997) propusieron tres tipos de motivación intrínseca denominados motivación intrínseca hacia el conocimiento (por ejemplo, sentir satisfacción al aprender cosas nuevas o al ampliar conocimientos sobre algo que al estudiante le resulta interesante), motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes (por ejemplo, voy al instituto o la universidad porque realmente me gusta asistir a clase) y motivación intrínseca hacia el logro (por ejemplo, sentir satisfacción al ir superando actividades académicas difíciles).

La *motivación extrínseca*, ordenada de mayor a menor autodeterminación, está compuesta por la regulación integrada, la regulación identificada, la introyección y la regulación externa (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002; Ryan, 1995). El primer tipo de motivación extrínseca es la regulación externa. Es la forma menos autodeterminada de motivación extrínseca, y por tanto, la de mayor contraste con la motivación intrínseca. La conducta se realiza para satisfacer una demanda externa o por la existencia de premios o recompensas. Las personas experimentan la conducta sintiéndose controlados o alienados (Deci y Ryan, 2000). La regulación externa constituye la búsqueda de recompensas o evitación de castigos (Ryan y Deci, 2000). Esta forma de regulación se caracteriza por tener un locus de control externo (por ejemplo, el estudiante que cursa sus estudios sólo para obtener el título y encontrar mejor trabajo). El segundo tipo de motivación extrínseca es la regulación introyectada, también llamada introyección o regulación auto-ejecutada.

Figura 2: Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, el locus de causalidad y los procesos correspondientes (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000)



Este tipo de regulación es la menos autodeterminada de los tres tipos de regulación interiorizada. Establece reglas para la acción asociadas con expectativas de autoaprobación, evita sentimientos de culpabilidad y ansiedad y logra mejoras del ego tales como el orgullo (Ryan y Deci, 2000). Los motivos de participación en una actividad son principalmente el reconocimiento social, las presiones internas o los sentimientos de culpa llegando a ejercer presión sobre sí mismo para regular su propio comportamiento (por ejemplo, el estudiante que al realizar bien sus tareas se siente bien consigo mismo o cursa sus estudios para demostrar que es una persona inteligente; el docente que se involucra en su labor para no estar mal sino lo hiciera). El tercer nivel de regulación dentro del continuum de la motivación propuesto por Deci y Ryan es la regulación identificada (por ejemplo, el docente que se involucra en su labor porque es importante para el éxito académico de sus estudiantes o porque le permite alcanzar objetivos que considera relevantes; el estudiante que cursa sus estudios porque le permitirá acceder al mercado laboral en el ámbito que más le agrada o porque cree que podrá mejorar su competencia profesional). La conducta es altamente valorada y la persona la juzga como importante, realizando libremente la actividad aunque esta no sea agradable (Carratalá, 2004). Con esta regulación los comportamientos resultan autónomos, pero la decisión de realizar una actividad en concreto viene dada por una serie de beneficios externos y no por el placer y la satisfacción inherente a la propia actividad (Ntoumanis, 2001; Ntoumanis, 2002; Sarrazín et al., 2002; Spray y Wang, 2001; Standage y Treasure, 2002; Wang y Biddle, 2001). Cuando una persona se identifica con la acción o el valor que expresa, existe un alto grado de autonomía percibida (Deci y Ryan,

2002; Ryan y Deci, 2000). El último nivel de regulación es el de la regulación integrada. Es la forma más autodeterminada de regulación interiorizada, en la que la conducta se realiza libremente y varias identificaciones son asimiladas y organizadas significativamente y jerárquicamente (por ejemplo, el docente que se involucra en su labor porque está de acuerdo con su forma de vida o le permite sentir que enseñar es parte de quien es). La regulación integrada comparte aspectos de la motivación intrínseca, pero sigue siendo una forma de motivación extrínseca ya que no se actúa por el placer inherente de la actividad (Ryan y Deci, 2000)

La desmotivación es la falta absoluta de motivación, tanto intrínseca como extrínseca (por ejemplo, el estudiante que siente que cursar sus estudios es una pérdida de tiempo o que no le sirve para nada; el docente que no es capaz de ver el propósito de su tarea o ya no la cree importante). Correspondería al grado más bajo de auto-determinación. La desmotivación hace referencia a la falta de intencionalidad para actuar (Deci y Ryan, 1985; Koestner, Lossier, Vallerand, y Carducci, 1996), es el resultado de no valorar una actividad (Ryan, 1995) o de no sentirse competente para realizarla (Bandura, 1989)

2.2.3. Teoría de la orientación de causalidad

En esta teoría se señalan las diferencias individuales de las personas y la tendencia hacia el comportamiento autodeterminado. Deci y Ryan (2000), describen tres tipos de orientaciones causales que guían la regulación de las personas: la orientación de autonomía, la orientación de control y la orientación impersonal. La orientación de autonomía implica regular el comportamiento atendiendo a la propia iniciativa de la persona con un alto grado de capacidad de elección, de iniciación y

de la conducta, con un predominio del *locus* de control interno. Organizan sus acciones basándose en sus metas personales e intereses, y se encuentran intrínsecamente motivados. La orientación al control implica orientarse hacia las directrices que indican cómo comportarse, y se asocia positivamente con la autoconciencia pública y la tendencia a sentirse presionado, no mostrando una relación positiva con el bienestar. Cuando predomina esta orientación, las personas realizan la conducta porque ellos piensan que “deben hacerla”. Por último, la orientación impersonal incluye a las personas que experimentan su conducta más allá del control intencional de la misma (asociada con un *locus* externo). Las personas con predominio de esta orientación tienden a creer que son incapaces de regular su conducta de forma fiable para conseguir los resultados esperados, se sienten incompetentes e incapaces para dominar las situaciones y experimentan las tareas como algo dificultoso. Este tipo de orientación está a menudo en relación con los sentimientos depresivos o la ansiedad fuerte. La desmotivación y la orientación de causalidad impersonal surgen por la falta de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Los resultados de las investigaciones muestran que las diferentes orientaciones predicen los estilos de regulación (Vallerand, 1997).

2.2.4. Teoría de las necesidades básicas

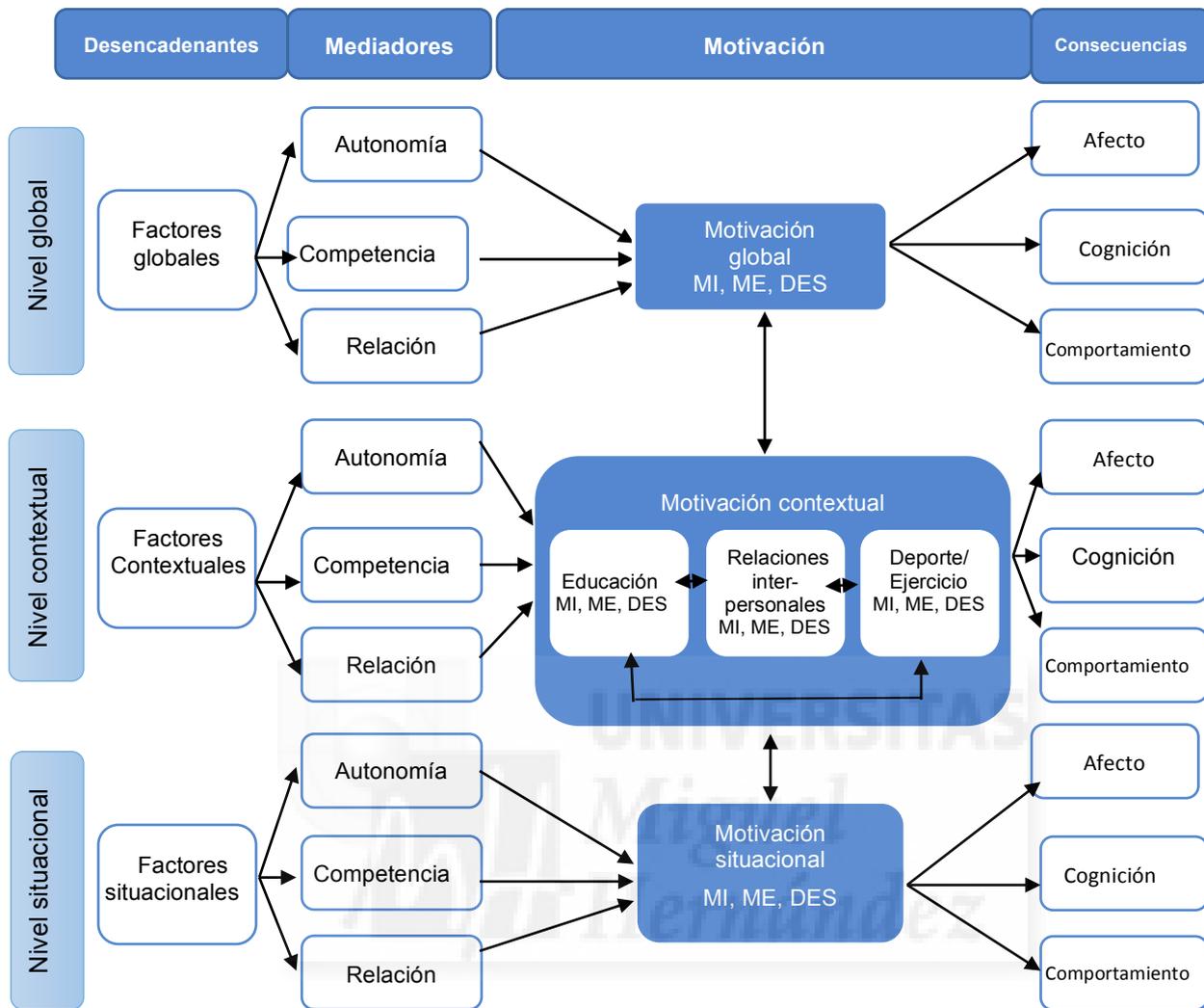
En la Teoría de la Autodeterminación, las necesidades especifican los aspectos psicológicos innatos y esenciales para el crecimiento psicológico continuado, la integridad y el bienestar (Deci y Ryan, 2000). Estas necesidades constituyen los mediadores psicológicos que influirán en los tres principales tipos de motivación que a su vez influirán sobre la personalidad o los aspectos afectivos. La

Teoría de la Autodeterminación establece que existen tres necesidades psicológicas básicas en los seres humanos: la necesidad de autonomía, competencia y relación social. Deci y Ryan (1991) nos explican estas tres necesidades de modo que, en lo que se refiere a la necesidad de autonomía, ésta comprende los esfuerzos de las personas por ser el agente, por sentirse el origen de sus acciones, y tener voz o fuerza para determinar su propio comportamiento. Se trata de un deseo de experimentar un “*locus*” interno de causalidad. La necesidad de competencia se basa en tratar de controlar el resultado y experimentar eficacia. Mientras, la necesidad de relación con los demás hace referencia al esfuerzo por relacionarse y preocuparse por otros, así como sentir que los demás tienen una relación auténtica contigo, y experimentar satisfacción con el mundo social. Esta necesidad se define a través de dos dimensiones, sentirse aceptado e intimar con los demás (Ryan, 1991). Estas necesidades explican las condiciones necesarias para la salud psicológica o bienestar y su satisfacción está relacionada con un funcionamiento más positivo. Las investigaciones indican que cada una de ellas juega un papel importante para el desarrollo y la experiencia óptima, así como para el bienestar en la vida diaria (Ryan y Deci, 2000), de manera que ninguna puede ser frustrada sin consecuencias negativas, por lo que resulta necesaria la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas.

2.3. Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca

A partir de la Teoría de la Autodeterminación, Vallerand (1997, 2001) desarrolló el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (HMIEM, Figura 3). Este modelo supone un avance en el estudio de la motivación, estableciendo tres niveles jerárquicos donde la motivación

Figura 3: Modelo Jerárquico Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand , 1997, 2001)



Nota: MI. Motivación intrínseca; ME: Motivación extrínseca; DES: desmotivación

(motivación global, contextual y situacional) podría verse afectada, estando relacionados unos niveles con otros. Así, el HMIEM relaciona diferentes constructos a través de una serie de postulados y corolarios que, basándonos en González-Cutre, Martínez, Gómez y Moreno (2010), se describen a continuación:

- Un completo análisis de la motivación debe tener en cuenta la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación.
- Existen tres niveles de motivación: global (motivación general de una persona), contextual (orientación general hacia un

contexto específico como la actividad física), y situacional (motivación que se tiene durante el desarrollo de una actividad particular).

- La motivación es determinada por factores sociales como el clima motivacional transmitido por el entrenador, y cada uno de los niveles puede influir en el nivel inferior más próximo, así la motivación global puede influir en la motivación contextual, y ésta en la situacional. La motivación es determinada por factores sociales, tanto a nivel global, como contextual y situacional.

Las percepciones de competencia, autonomía y relación con los demás, median el efecto de los factores sociales sobre la motivación.

La motivación en un nivel está influida por la motivación del nivel superior.

- Del mismo modo, la motivación en un nivel inferior influye en la motivación de un nivel superior.
- La motivación lleva a una serie de consecuencias importantes.

Las consecuencias positivas disminuyen desde la motivación intrínseca a la desmotivación.

Las consecuencias motivacionales existen a los tres niveles.

2.4 Marco de la dialéctica

La Teoría de la Autodeterminación asume que todos los estudiantes, poseen tendencias inherentes de crecimiento y necesidades psicológicas que proporcionan una base motivacional para su funcionamiento óptimo, para el compromiso académico, el desarrollo social y el bienestar personal (Deci y Ryan, 1985, 1991; Ryan y Deci, 2000, 2002). Además confirma que los estudiantes están siempre en activo intercambio con su entorno de clase y, por tanto, necesitan ser apoyados por los recursos del entorno para nutrir sus recursos motivacionales internos.

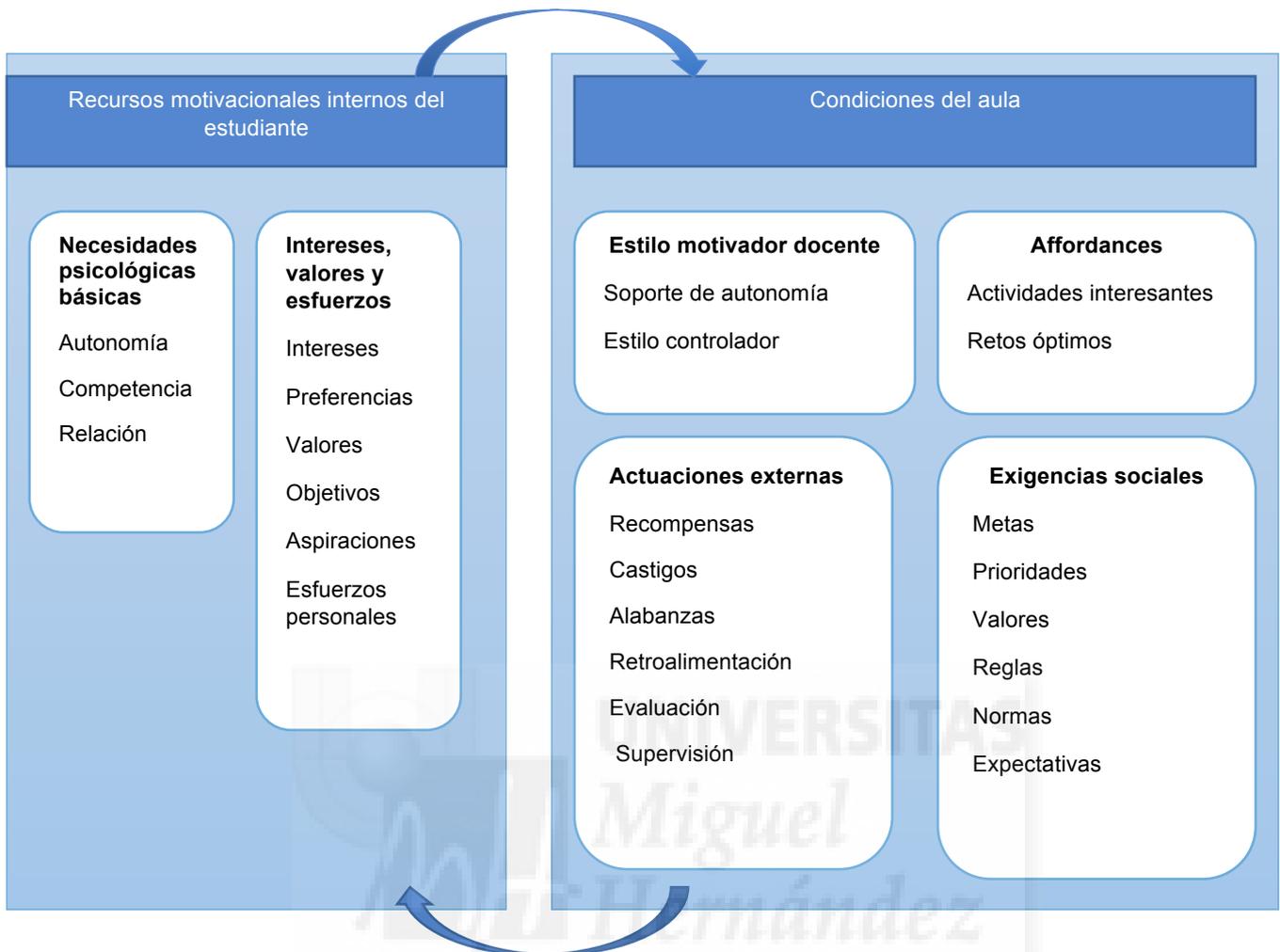
La motivación interna del estudiante y las influencias que rodean al entorno de la clase, son dinámicas e interactivas (Reeve, Deci, y Ryan, 2004; Reeve, 2006). En la medida que las actividades de clase y el apoyo a estos recursos internos se den, el resultado será la síntesis dialéctica, obteniendo el estudiante mayor autonomía. Pero, si por el contrario, esta síntesis dialéctica se viera afectada con una regulación externa por ejemplo, los resultados del estudiante serían menos óptimos (Reeve, 2006). En definitiva, los

estudiantes tienen unos recursos internos motivacionales que las condiciones de clase pueden favorecer o frustrar.

Los estudiantes que participan de forma proactiva a los desafíos planteados en clase, nutriendo así sus recursos motivacionales internos, aumentan su compromiso y favorecen así la calidad del clima de aula en el que aprenden. La participación activa de los estudiantes en una actividad de enseñanza-aprendizaje es una expresión de su motivación interna, que satisface sus necesidades. Pero estas necesidades pueden verse frustradas por el ambiente de una clase o un contexto, que controla o debilita la motivación autónoma del estudiante produciéndose formas de motivación extrínseca, como, la regulación introyectada y la regulación externa, desmotivación y/o problemas de comportamiento. En esta dialéctica, las circunstancias cambian constantemente. (Reeve, 2006) (Figura 4).

Diversas investigaciones confirman la suposición de que la prestación de apoyo a la autonomía nutre la gama más completa de recursos motivacionales internos del estudiante (Baard, Deci, y Ryan, 2004; Deci, Schwartz et al., 1981; Deci et al., 2001; Hardre y Reeve, 2003; Levesque et al., 2004; Ryan y Grolnick, 1986; Vallerand, Fortier, y Guay, 1997; Williams, Weiner, Markakis, Reeve, y Deci, 1994).

Figura 4. Marco de la dialéctica. Modificado de Reeve (2006)



2.5. La motivación autodeterminada y la activación del córtex insular anterior

Según lo expuesto por la Teoría de la Autodeterminación, ante una determinada acción volitiva, las personas se involucran, principalmente, por dos razones: para perseguir satisfacciones intrínsecas, como el interés personal, y para perseguir contingencias extrínsecas, como una recompensa que le haya sido prometida (Deci, Koestner, y Ryan, 1999; Sansone y Harackiewicz, 2000; Lepper, Corpus, y Iyengar, 2005). Lo que distingue entre los dos tipos de motivación es la razón por la cual la persona se involucra en la acción. Siguiendo a Lee y Reeve (2013) si el motivo es basado en incentivos (por ejemplo, 'he leído el libro para

conseguir mayor calificación en la evaluación"), entonces la acción volitiva es en realidad extrínsecamente motivada. Sin embargo, si la razón está basada en una propia elección (por ejemplo, "he leído el libro porque me interesa"), entonces la acción volitiva está motivada intrínsecamente, autogenerada y autorregulada, produciendo satisfacción, interés y disfrute.

Sin embargo, según Lee y Reeve (2013), los estudios en el campo de la neurociencia han tratado este aspecto desde otro prisma. No se centra en el porqué o sobre cómo se involucra en la acción, se centra en quién inicia y regula esa acción. Algunos estudios han demostrado cómo las actividades del córtex insular anterior

se asocian con un comportamiento autogenerado (más agéntico) (Gallagher, 2000; Haggard, 2008; Nachev, Kennard, y Husain 2008). Mientras que las actividades de la circunvolución angular fueron más asociados con comportamientos menos autogenerados (es decir, menos agénticos) (Farrer y Frith, 2002; Farrer et al., 2003).

Atendiendo a la acción volitiva y autogenerada, Lee y Reeve (2013) investigaron las dos razones diferentes que subyacen a la acción personal. Utilizaron imágenes de resonancia magnética, mientras los sujetos sometidos a estudio se imaginaban la misma tarea pero comportándose con dos motivos diferentes: una razón era autodeterminada e intrínsecamente motivada (por ejemplo: interés o satisfacción personal) y la otra razón era no autodeterminada y extrínsecamente motivada (por ejemplo: dinero o premios). La imaginación de los comportamientos se utilizó como el paradigma experimental debido a que numerosos estudios han demostrado que imaginar el comportamiento ha funcionado tan bien como la ejecución real de los mismos para generar un sentido de volición (Decety et al, 1994; Gallese y Goldman, 1998; Ruby y Decety, 2001).

De esta forma, los resultados mostraron que el córtex insular anterior estuvo más activo durante la conducta autodeterminada, correlacionando altamente con satisfacciones intrínsecas de los participantes, mientras que la circunvolución angular, fue más activa durante el comportamiento no autodeterminado, llegando a la conclusión de que la conducta autodeterminada era más agencial que un comportamiento no autodeterminado y que la acción personal surgió sólo durante la acción autodeterminada intrínsecamente.

2.6. Importancia del estudio de los procesos motivacionales del estudiante desde la teoría de la autodeterminación

La motivación académica de los estudiantes refleja procesos intrapersonales e interpersonales (Turner y Patrick, 2004). La motivación es intrapersonal cuando tiene orientaciones personales y creencias que afectan su motivación y rendimiento (por ejemplo, el interés, las metas de logro; Elliot, 1999; Tobias, 1994). La motivación es interpersonal cuando la motivación del estudiante depende, en parte, de la calidad de la instrucción proporcionada por el docente (Eccles y Midgley, 1989; Furrer y Skinner, 2003; Turner et al., 1998). Para entender cómo la motivación de los estudiantes refleja procesos interpersonales, se han investigado los estilos interpersonales que los docentes adoptan para motivar a sus estudiantes (Deci, Schwartz, Sheinman y Ryan, 1981; Vallerand, Fortier y Guay, 1997).

La motivación del estudiante gira en torno al concepto de intencionalidad (Deci y Ryan, 1987). La intención es una determinación de participar en un comportamiento en particular y es equivalente a estar motivados para actuar (Reeve y Jang, 2006). Las intenciones pueden reflejar una gran autonomía y se asocian con tipos de motivación autónoma: motivación intrínseca y regulación identificada (Reeve, Nix, y Hamm, 2003). Pero también las intenciones podrían reflejar obligación, recompensa externa o presión por finalizar una tarea. Cuando esto ocurre, las intenciones se relacionan con baja autonomía y se asocian con la regulación externa y la regulación introyectada (Deci y Ryan, 1985; Reeve et al., 2003). Por lo tanto, las conductas de los estudiantes pueden estar motivadas de forma autónoma o reguladas de una manera controlada y no autónoma.

En el ámbito académico, el apoyo a la autonomía es el comportamiento interpersonal que proporciona el docente para involucrar al estudiante fomentando sus intenciones volitivas de actuación. Por ejemplo, cuando un docente apoya las necesidades psicológicas de los estudiantes, así como sus intereses, preferencias y valores.

Diversos trabajos han tratado de analizar los comportamientos del estudiante dentro del contexto educativo apoyados en un modelo cognitivo social de la motivación de logro (DeBacker y Schraw, 1995; Hong et al., 1999; Valle et al., 2006). El cual se construye sobre las expectativas y los valores que las personas otorgan a las diferentes metas y actividades a realizar. Este modelo cognitivo-social junto a la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 1991, 2000) y el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997) están siendo uno de los constructos que mejor están explicando los procesos motivacionales en el estudiante

Son muchas las investigaciones que sustentan la importancia de generar un clima que favorezca la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas ya que proporcionará en el estudiante una mayor motivación intrínseca (Rakoczy et al., 2008; Reeve et al., 2004; Roth et al., 2007; Vansteenkiste et al., 2006) y mayor rendimiento académico (Reis et al., 2000; Sheldon et al., 1996; Sheldon et al., 2001). Es decir, el aprendizaje sería más significativo y exitoso si los estudiantes se mostraran motivados intrínsecamente (Reeve, Deci, y Ryan, 2004; Reeve et al., 2008). Diferentes trabajos (Ryan y Conell, 1989; Vallerand, Blais, Brière, y Pelletier, 1989) mostraron que la regulación identificada e intrínseca de la conducta se relacionaba con la percepción de autonomía y satisfacción del estudiante en la

clase, mientras la regulación externa e introyectada estaban relacionadas con la percepción de control y ansiedad, por lo que los contextos sociales que transmiten sentimientos de competencia favorecen la motivación intrínseca cuando van acompañados de la sensación de autonomía.

2.7. Importancia del estudio de los procesos motivacionales del docente desde la teoría de la autodeterminación

Los procesos motivacionales no son necesariamente uniformes y pueden variar a través de las diferentes tareas de trabajo llevado a cabo por los docentes. Según la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002; Gagné y Deci, 2005; Sheldon, Turban, Brown, Barrick, y Judge, 2003) las personas pueden tener distintos motivos para realizar su trabajo. Como ya se ha indicado, se establecen diferentes tipos de motivación a lo largo de un continuo de autodeterminación, siendo dos las formas de motivación: la motivación autónoma y la motivación controlada (Deci y Ryan, 2012). Los docentes con una motivación controlada realizan la actividad porque se les ordena hacerlo o porque quieren evitar los sentimientos de vergüenza y culpa (Deci y Ryan, 2002, 2008; Ryan y Deci, 2000), mientras los que presentan una motivación autónoma, se involucran en la actividad, estando relacionada con sus propios intereses y valores (Gagné y Deci, 2005; Ryan y Deci, 2000).

En este sentido, según diferentes estudios, la motivación autónoma se relaciona de forma positiva con el bienestar psicológico, con un funcionamiento más eficaz y con una mayor persistencia (Deci y Ryan, 2008), así como satisfacción laboral y satisfacción con la vida (Judge et al., 2005). Mientras que la motivación controlada está relacionada de forma negativa con la creatividad o nivel de

aprendizaje profundo (Gagné y Deci, 2005; Vanteenkiste, Simons, Lens, Soenens, y Matos, 2005), y de forma positiva con el *burnout* o agotamiento emocional (Roth et al., 2007; Soenens et al., 2012). En esta misma línea, Fernet, Guay, Senecal y Austin (2012) en un estudio longitudinal, mostraron que los cambios en la mejora de la motivación autónoma del docente predecían un menor agotamiento emocional.

Siguiendo esta teoría, los cambios de motivación que experimenta una persona en su profesión, están relacionados con el grado de satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas: percepción de competencia (sentirse eficaz con sus propias habilidades y capacidades), autonomía (sentirse con capacidad para tomar decisiones) y relación con los demás (sentirse bien y en conexión con los otros). De manera, que la satisfacción de estas tres necesidades psicológicas dará lugar a un mayor bienestar en el crecimiento personal (Ryan, Sheldon, Kasser, y Deci, 1996; Lam y Gurland, 2008; Van den Broeck et al., 2011; Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, y Lens, 2008; Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens, y Lens, 2010), mayor satisfacción laboral, compromiso y bajo *burnout* (Ilardi, Leone, Kasser, y Ryan, 1993; Van den Broeck et al., 2008), mayor rendimiento (Baard, Deci, y Ryan, 2004; Gagné y Deci, 2005; Van den Broeck et al., 2008), mayor satisfacción con la vida, autoestima y menos ansiedad y depresión (Baard et al., 2004).

En este sentido, la satisfacción de las tres necesidades psicológicas se asocia a los tipos de motivación autónoma, mientras que la frustración de las mismas, estaría asociada a los tipos de motivación controlada (Van den Broeck et al., 2010), dando lugar a consecuencias negativas para la salud

psicológica o bienestar personal. Por tanto, nos encontramos que los docentes no solo presentan una única motivación, sino que pueden tener diferentes razones para realizar y comprometerse con su trabajo.

Un ejemplo de grupos motivacionales es el trabajo de Van den Broeck, Lens, De Witte, y Van Coillie (2013), en el que se determinaron cuatro tipos de perfiles motivacionales en los trabajadores: un perfil con alta motivación en motivación autónoma y controlada, un perfil con alta motivación autónoma y baja motivación controlada, un perfil con baja motivación autónoma y alta controlada, y un perfil con baja motivación autónoma y controlada. Los resultados mostraron que presentar una alta motivación autónoma, independientemente de si tenían también una alta motivación controlada, daba lugar a una mayor satisfacción laboral, entusiasmo y compromiso en el trabajo, mientras que, tener un perfil con una baja motivación autónoma y alta motivación controlada o un perfil con baja motivación en ambas, daba lugar a una baja satisfacción en el trabajo y mostraban malestar, desencadenando un posible agotamiento emocional.

Uno de los motivos que puede generar este agotamiento emocional, es una crisis de eficacia del docente (Chernis, 1993; García-Renedo, Llorens, Cifre, y Salanova, 2006). La autoeficacia hace referencia a la confianza que tiene el docente en su propia capacidad para influir en el rendimiento de los estudiantes (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly, y Zellman 1977; Prieto, 2007). En esta línea, encontramos estudios que indican que la autoeficacia del docente puede influir de forma positiva sobre el rendimiento y logro académico, así como en la motivación para aprender de los estudiantes (Boza Carreño y Toscano Cruz, 2012; Skaalvik y Skaalvik, 2007; Wolters y Daugherty, 2007).

Mientras que aquellos docentes que presentan una baja autoeficacia, presentan una baja autoestima y una menor motivación para implicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante (Rodríguez, Núñez Valle, Blas, y Rosario 2009), pudiendo disminuir la autopercepción de eficacia de sus propios estudiantes con respecto a sus habilidades y a su desarrollo cognitivo (Chacón, 2006). Si el docente presenta una baja auto-percepción de eficacia podría desencadenar altos niveles de agotamiento. Este agotamiento en el ámbito educativo es conocido como *burnout*, y hace referencia a la pérdida de recursos emocionales, bien como consecuencia directa de su relación con los estudiantes (problemas de disciplina, escasa motivación para aprender, etc.), la relación con sus propios compañeros, la falta de reconocimiento, la escasez de recursos, así como a factores personales como la falta de autoestima, la introversión, etc. (Manassero, Fornés, Fernández, Vázquez, y Ferrer, 1995; Moriana y Herruzo, 2006). Por lo que el desgaste de los docentes se relaciona de forma negativa con el bienestar emocional (Skaalvik y Skaalvik, 2011).

Los motivos que llevan al docente a seguir con entusiasmo el desempeño de su labor educativa ha sido objeto de estudio debido a la importancia que la satisfacción docente por la enseñanza tiene en el éxito de los estudiantes. Diversas investigaciones (Bernaus et al., 2009; Pearson y Moarnaw, 2005; Pelletier et al., 2002) han sostenido que la relación positiva entre la motivación del profesorado y la motivación del alumnado influye en el logro del estudiante. El compromiso docente por la enseñanza parece uno de los aspectos destacados para captar el compromiso del alumnado por el aprendizaje. Desde esta perspectiva motivacional, el esfuerzo que el profesorado realiza para crear

un contexto efectivo donde tenga lugar la enseñanza y el aprendizaje parece estar vinculado a la persistencia del comportamiento por la tarea de enseñar, la elección de la instrucción (Wertheim y Yona, 2002), la eficacia en el mantenimiento de la disciplina (Ho y Hau, 2004), la dedicación a la formación docente y la evaluación y puesta en práctica de programas escolares (Grissom, Loeb, y Master, 2013). Por este motivo, el estudio de la satisfacción laboral docente (Anaya y Suárez, 2007; Evans 2001) ha despertado un gran interés en la consecución de los objetivos del sistema educativo.

Puesto que la motivación docente se asocia con la motivación de los estudiantes (Pelletier et al., 2002) y en un marco donde el desarrollo de las competencias son el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los docentes deben estimular el pensamiento creativo, favorecer en los estudiantes el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, de modo que les permitan integrar sus aprendizajes y transferirlos en cualquier situación o contexto. De esta manera el estudiante se convierte en el elemento central del proceso de aprendizaje, por lo que es fundamental implicarle de manera activa, permitiéndole tomar decisiones, diseñar y gestionar su propia práctica, resolver problemas, etc. Todos estos cambios suponen una mayor exigencia por parte del profesorado (Pallisera et al., 2010) y en ocasiones, nos encontramos con que no se les proporciona los recursos necesarios para hacer frente a las nuevas demandas del sistema educativo, lo que puede generar cierto malestar entre este colectivo provocando una disminución de su motivación. La docencia es una de las profesiones en la que más se padece de desmotivación (De Jesús y Lens, 2005), siendo considerada una de las más estresantes (Johnson

et al., 2005; Rothland, 2007; Schaarschmidt, 2010). Estudios recientes han demostrado que los docentes con mayor falta de motivación se encuentran sobre todo en la de enseñanza secundaria (De Jesus y Lens, 2005).

Según los datos y las argumentaciones expuestas anteriormente, parece necesario atender al estudio de los procesos motivacionales docentes para saber cómo aumentar su motivación. Puesto que los docentes más motivados en su trabajo, están más comprometidos y más satisfechos (Blais, Brière, Lachance, Riddle, y Vallerand, 1993; Levesque, Blais, y Hess, 2004) y con menos desgaste profesional (Fernet, Guay, y Senécal, 2004).



3

SOPORTE DE AUTONOMÍA

3.1. Introducción

El interés de la comunidad científica por la investigación y el estudio de las consecuencias tras la aplicación de determinados estilos docentes, ha tomado gran relevancia por los hallazgos obtenidos. Los entornos de aprendizaje constructivistas centrados en el aprendiz y que permiten a los estudiantes comprender significativamente a través de sus propios esfuerzos están ganando importancia en comparación con los entornos tradicionales de aprendizaje basado en la transferencia de conocimientos de los docentes (Oguz, 2013). De acuerdo con el enfoque constructivista, los estudiantes crean sus propios conocimientos, participando activamente en el proceso de aprendizaje (Wang, 2011), dando importancia a la autonomía del aprendiz. En estos entornos de interacción el docente se convierte en un facilitador del aprendizaje, planificando tareas y apoyando hacia la responsabilidad por el aprendizaje (Koç, 2006), proporcionando opciones a los estudiantes, ayudando a que tomen sus propias decisiones y resuelvan los problemas por sí mismos (Yaşar, 1998). Así pues, este nuevo enfoque da oportunidades a los estudiantes a realizar sus propias preguntas, para crear sus propios conceptos y estrategias de aprendizaje basadas en el conocimiento existente (Fosnot, 1996). El docente tiene que aceptar la autonomía del estudiante y su espíritu de emprendimiento, apoyando a los estudiantes en este sentido (Bay, Kaya, y Gündoğdu, 2010; Brooks y Brooks, 1993; Şahin, 2004; Yager, 1991). De acuerdo con este enfoque constructivista, uno de los principales objetivos de la educación es promover la

autonomía del estudiante (Öztürk, 2011).

Según Vallerand (1997) las consecuencias que permiten favorecer el comportamiento, la cognición y la afectividad pueden depender de los factores sociales en los que se desenvuelve el estudiante. Uno de éstos determinantes sociales es la forma en que el estudiante percibe el apoyo a la autonomía ya no solo de sus docentes, sino también por parte de padres (familia) e iguales. Así, las motivaciones de los diferentes grupos sociales permiten elegir, reducir la presión en la actuación y en el control externo de la conducta (Hagge et al., 2007; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2006) que implica regular el comportamiento atendiendo a los intereses y valores establecidos por el propio estudiante. De modo que Ryan y Deci (2000) apuntaron a la frustración de la sensación de autonomía como responsable de la falta de satisfacción en la vida. A este respecto, los hijos de padres que promueven la autonomía y relativizan el control firme, experimentan mejor ajuste y competencia social (Allen, Hauser, Eickholt, Bell, y O'Connor, 1994; Oliva, 2006). Mientras los que utilizan estrategias de control psicológico, que dificultan el desarrollo de la autonomía, muestran mayores problemas de conducta (Parra y Oliva, 2006).

En relación a las diferentes percepciones que los adolescentes muestran del padre y la madre, el estilo educativo empleado por éstos parece condicionar la existencia de una mayor o menor comunicación (Montañés, Bartolomé, Montañés, y Parra, 2008). Concretamente, el estilo de la madre se caracteriza por la percepción de una mayor cercanía emocional y afectiva, mientras que la comunicación con el padre se centra más en las normas de la familia y la vida futura (Parra y Oliva, 2002). La autonomía percibida se ha relacionado con el grado en que los padres

explican a los hijos las razones de sus conductas, por el contrario, la falta de explicaciones suele causar efectos negativos en el desarrollo de la autonomía (Moraleta, 1994). El modo de conducta que el adolescente aprende en la relación con los padres se transfiere a la relación con los iguales, de tal forma que el apoyo a la autonomía de los padres presenta una relación positiva con el apoyo a la autonomía de los iguales (Meeus et al., 2002; Zacarés, Iborra, Tomás, y Serra, 2009).

Por ejemplo, los docentes que apoyan la autonomía tienen en cuenta las perspectivas, pensamientos y sentimientos de sus estudiantes, apoyando su capacidad de desarrollo para autorregularse de forma autónoma, motivándoles a través del fomento de sus recursos motivacionales internos, ofreciéndoles razones explicativas, utilizando lenguaje informativo y mostrando paciencia. Sin embargo, los docentes con un estilo más controlador, quieren que sus estudiantes tengan sólo la perspectiva que el propio docente propone, se entromete en los pensamientos, sentimientos y acciones del estudiante, presionándolos a pensar, sentir y actuar como el docente impone. Motivan a los estudiantes a través de incentivos extrínsecos, utilizan un lenguaje directivo, muestran impaciencia para producir la respuesta correcta o el comportamiento requerido (Reeve, 2009).

Sin embargo, recientes investigaciones sugieren estudiar la influencia del estilo docente según las creencias y la propia cultura (Oyserman y Lee 2008). Hay muchos factores que ayudan a explicar por qué los docentes se orientan hacia un estilo motivador en lugar de otro, incluyendo sus propias creencias (Roth y Weinstock, 2013), el contexto social en el que se desenvuelven académicamente (Taylor et al., 2009), las características de los estudiantes que enseñan (Pelletier et al., 2002), su

formación como docente (Su y Reeve, 2011; Woolfolk y Hoy, 1990), las presiones administrativas (Pelletier y Sharp, 2009), su propia personalidad (Van den Berghe et al., 2013), y la cultura en la que viven y enseñan (Downie, Koestner, ElGeledi, y Cree, 2004).

Reeve et al. (2014) proponen que dichas creencias del docente sería necesario investigarlas en relación a los factores que se describen a continuación:

- Creencia en relación a la eficacia. La razón por la cual algunos docentes tienden hacia considerar un estilo más eficaz que otro.
- Creencia acerca de la dificultad de llevar a cabo un estilo u otro.
- Creencia sobre la cantidad de tiempo utilizado para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos docentes consideran que el control es más rápido y directo, sin embargo el soporte de autonomía es más indirecto y puede parecer más lento (Newby, 1991; Skinner y Belmont, 1993).
- Creencia en relación a considerar el estilo docente realista o idealista, es decir, algunos docentes consideran que con el estilo controlador se utilizan estrategias más “realistas” y el soporte de autonomía es considerado como un estilo más idealista (Lamote y Engels, 2010; Woolfolk y Hoy, 1990).
- Creencia en relación a su propia cultura.

Los diferentes estudios sobre estilos de enseñanza anteriores a la publicación de la Teoría de la Autodeterminación, afirmaban que tenían más beneficios los estudiantes expuestos a diferentes estilos de enseñanza que a un determinado estilo único, ya que hay muchos estilos eficaces de instrucción que pueden coincidir con el estilo de aprendizaje de los estudiantes (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens, y Dochy, 2009). Por lo tanto, era preferible que el docente dominara

varios estilos de enseñanza (Dunn y Dunn, 1979; Wetzel, Potter y O'Toole, 1982). De esta forma, de acuerdo con Turner (1979), fue considerado como problemático establecer un único estilo de enseñanza como adecuado. Sin embargo, desde la década de 1980 con la publicación de la Teoría de la Autodeterminación, se comenzaron a postular cambios significativos en dichos planteamientos.

Para poder diferenciar la perspectiva de apoyo a la autonomía de la Teoría de la Autodeterminación de otros enfoques que asocian la autonomía tan solo con la promoción de la independencia, Soenens et al. (2007) acuñaron el término de *fomento de funcionamiento volitivo (promotion of volitional functioning)*. Numerosos estudios han demostrado que los beneficios de fomentar el *funcionamiento volitivo* son múltiples, incluyendo el aprendizaje de nivel profundo, afecto positivo, el logro y persistencia del comportamiento (Buff, Reusser, Rakoczy, y Pauli, 2011). Los docentes pueden fomentar el *funcionamiento volitivo* proporcionando a los estudiantes elección, dando una razón significativa cuando la elección se ve limitada, aceptar en lugar de contrarrestar la irritación y la ira que surge durante el proceso de aprendizaje en el estudiante y utilizando un lenguaje más agradable (Vansteenkiste et al., 2012). En este sentido, Reeve (2006) realizó una exhaustiva investigación sobre qué cualidades del docente podría llevar a una relación positiva con sus estudiantes, destacando cuatro cualidades: la sintonía (el proceso de detección y lectura de los estados personales de los estudiantes y el ajuste de la instrucción; Wolff y van IJzendoorn, 1997), el apoyo (Ryan y Grolnick, 1986), la relación (una sensación de estar cerca de los estudiantes, incluyendo el desarrollo de un sentido de calidez, afecto y aceptación de los estudiantes;

Furrer y Skinner, 2003), y la disciplina apacible (una estrategia de socialización que implica explicar por qué una determinada forma de pensar o de comportarse está bien o mal; Kochanska, Aksan, y Nichols, 2003). Ejemplo de ello se encuentra en el estudio de Roth, Kanat-Maymon, y Bibi (2011) quienes sugieren tras su investigación que la política escolar dirigida a la reducción de acoso debe ir más allá del control externo que involucra recompensas y sanciones externas y debe ayudar a los docentes a adquirir prácticas de apoyo a la autonomía centradas en la interiorización significativa de los estudiantes.

Según Vansteenkiste, Williams, y Resnicow (2012) en ciertas ocasiones el docente espera que sus estudiantes manejen su estudio de forma independiente, es decir, sin que el docente esté disponible para ayudarlo o para supervisar el proceso de aprendizaje. Dentro de este punto de vista, el apoyo a la autonomía se equipara con la *promoción de funcionamiento independiente*, que consiste en la concesión de libertad ilimitada a los estudiantes, con la intención de que resuelvan sus tareas sin la ayuda del docente. Aunque una definición de apoyo a la autonomía como fomento de la independencia sólo se utiliza implícitamente en la literatura sobre el aprendizaje autorregulado, este punto de vista es explícitamente respaldado por algunos investigadores de la literatura de enseñanza (Karagözoğlu, 2009) y es bastante común en la socialización más amplia de la literatura (Silk, Morris, Kanaya, y Steinberg, 2003). Sin embargo desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación, el apoyo a la autonomía del estudiante tiene un significado diferente, puesto que el docente se preocupa por dar respuesta a los intereses y valores personales del estudiante.

Según Deci y Ryan (1991) el contexto social más óptimo para favorecer un comportamiento

autodeterminado es aquel que favorece el desarrollo de la autonomía, establece una estructura adecuada y supone la implicación de otros significantes. Apoyados en esta teoría, el apoyo a la autonomía es un factor importante que puede influir en la capacidad de las personas para prosperar, mejorar su crecimiento personal y satisfacción. Pero la Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2000, 2002) propone que el estilo de enseñanza del docente se puede conceptualizar a lo largo de un continuo que va desde el control a muy alta autonomía de apoyo (Deci et al., 1981).

3.2. El estilo controlador

Los docentes controladores son los que durante la instrucción en los comportamientos interpersonales promulgan que las tareas se cumplan atendiendo a la forma de pensar, sentir o comportarse del docente. Cuando los docentes utilizan un estilo controlador, los estudiantes dejan de lado sus recursos motivacionales internos para resolver sus problemas, y en su lugar, utilizan para actuar la forma prescrita de pensar, sentir o comportarse del docente. El control de los docentes para motivar a los estudiantes es, principalmente, a través del uso de incentivos extrínsecos y la presión verbal. Por lo que la participación de los estudiantes en el aula está principalmente regulada por las contingencias externas y la presión a través de la comunicación verbal y no verbal, no por sus recursos de motivación interna. Por lo tanto, un docente controlador toma la mayoría de las decisiones, evitando la implicación activa del alumnado en las clases; mantiene una alta

disciplina utilizando unas organizaciones muy formales y la metodología de instrucción directa; en la evaluación, le importa el resultado más que el proceso, el reconocimiento público, la comparación con compañeros o con baremos más que la mejora individual (Moreno-Murcia, Conde, y Sáenz-López, 2012).

Assor et al. (2002) comprobaron cómo los comportamientos deL estilo docente controlador son más comunes que los que apoyan la autonomía. Es por esta razón que Reeve (2009) califica dicha situación como una paradoja, por lo que estudia las posibles razones por las cuales se utiliza mayoritariamente un estilo controlador.

Diferentes estudios muestran cómo son diversas las influencias para ejercer mayoritariamente un estilo controlador. Algunas de estas influencias son impuestas a los docentes por agentes externos como las políticas educativas, normas escolares, padres y madres de estudiantes, expectativas sociales o normas culturales. Otras influencias pueden surgir de la dinámica del aula y del contexto específico del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pelletier et al. (2002) caracterizan dichas influencias como presiones, distinguiendo: presiones desde arriba (por ejemplo, políticas educativas, normativa del centro) y las presiones desde abajo (por ejemplo, estudiantes). A estas influencias, Reeve (2009) añade una tercera influencia que denomina presión desde dentro (por ejemplo, creencias del propio docente). En la Tabla 2 quedan descritas estas razones.

Tabla 2. Razones por las cuales los docentes aplican un estilo docente de control.
Modificado de Reeve, 2009.

Presión desde arriba	
1. Los docentes ocupan una función social “relativamente de poder”. Las interacciones entre docentes y estudiantes se llevan a cabo dentro de un contexto de una diferencia de poder interpersonal entre docente y estudiante.	Deci y Ryan, 1987; Magee, Galinsky, y Gruenfeld, 2007.
2. Los docentes albergan la doble carga de responsabilidad en los comportamientos y en los resultados de los estudiantes y rendición de cuentas.	Barrett, 1990; Deci et al., 1982; Flink, Boggiano, y Pelletier et al., 2002.
3. Los docentes son conscientes de que culturalmente el control es un aspecto valorado.	Allen, 1986; Barrett y Boggiano, 1988; Boggiano, Barrett, Weiher, McClelland, y Lusk, 1987; Vansteenkiste, Simons et al., 2005; Boggiano, Flink, Shields, Seelbach, y Barrett, 1993; Davidson, 1999; Filak y Sheldon, 2003; Flink et al., 1990; Maehr y Midgley, 1991.
4. Los docentes a veces comparan el control con la estructura. Con frecuencia, las estrategias de control se asocian erróneamente con un ambiente de aprendizaje estructurado, mientras que las estrategias de apoyo de autonomía son relacionadas con frecuencia con un ambiente de clase caótico.	Connell y Wellborn, 1991; Deci y Ryan, 1985; Jang, Reeve, y Deci, 2010; Skinner y Belmont, 1993; Skinner, Zimmerman-Gembeck, y Connell, 1998.
Presión desde abajo	
5. Los docentes reaccionan ante la pasividad del estudiante o desmotivación durante las actividades de aprendizaje con un estilo de control.	Pelletier y Vallerand, 1996. Grolnick, Weiss, McKenzie, y Wrightman, 1996; Pelletier et al., 2002; Sarrazin, Tessier, Pelletier, Trouilloud, y Chanal, 2006; Skinner y Belmont, 1993.
Presión desde dentro	
6. Los docentes tienden a confiar que son más eficaces las estrategias de control que las de soporte de autonomía.	Boggiano et al., 1987.
7. Los docentes pueden tener creencias, valores y disposiciones de personalidad orientadas al control.	Cai, Reeve, y Robinson, 2002; Forstadt, 2007; Jang y Reeve, 2009; Nachtsheim y Hoy, 1976; Reeve, 1998; Pelletier et al., 2002.

3.3. El soporte de autonomía

Según Reeve (2009), apoyar la autonomía consiste en nutrir los recursos motivacionales internos del estudiante,

proporcionando fundamentos explicativos, utilizando un lenguaje no controlador, mostrando paciencia para permitir a los estudiantes el tiempo necesario para aprender a su propio ritmo y reconocer y aceptar las

expresiones de afecto negativo. Por lo que conlleva dar margen para que puedan desarrollar el trabajo que tengan encomendado y tomar decisiones dentro del dominio de tareas que tienen asignadas. El profesorado que permite más soporte de autonomía implica al alumnado en la toma de decisiones, emplea una metodología más indagativa, de resolución de problemas; le da más importancia al proceso, fomentando el esfuerzo y la mejora personal. Para conseguir aumentar el soporte de autonomía, el docente necesitaría presentar una serie de características, como por ejemplo (Moreno-Murcia, Conde, y Sáenz-López, 2012):

- Presentar interés, pasión hacia la tarea de enseñar y de que el alumnado aprenda.
- Ser positivo con todo lo que suceda en clase.
- Tener paciencia y saber escuchar.
- Creer que el aprendizaje es integral, que es más importante el proceso que el producto.
- Aceptar que el profesorado es un guía en el proceso de aprendizaje en lugar de un instructor.
- Respetar las diferencias entre el alumnado, en los ritmos de aprendizaje, en los comportamientos o en los intereses.
- Mostrar empatía, gestionar bien las emociones o enseñar a resolver conflictos.

3.3.1. Beneficios de la utilización del soporte de autonomía como estilo docente

Diversas investigaciones han mostrado el efecto de la aplicación del soporte de autonomía a distintos niveles educativos: educación infantil (Koestner, Ryan, Bernieri, y Holt, 1984), educación primaria (Deci et al., 1981; Vera, Moreno y Cervelló, 2006), educación secundaria (Reeve et al., 2004; Vansteenkiste et al., 2005), educación

universitaria (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, y Deci, 2004), educación física (Moreno-Murcia, Reina, y Aracil, 2014) estudios de postgrado (Sheldon y Krieger, 2004), estudiantes con necesidades especiales (Deci, Hodges, Pierson, y Tomassone, 1992), estudiante en actividades extraescolares (Grolnick, Farkas, Sohmer, Michaels, y Valsiner, 2007), y estudiantes de diferentes culturas (Levesque, Zuehlke, Stanek, y Ryan, 2004). De modo que aquellos estudiantes que perciben un soporte de autonomía por parte de sus docentes adquieren una serie de beneficios, tales como:

- Son más propensos a participar de forma autónoma en las tareas de aprendizaje, están más satisfechos con su vida y presentan un mayor compromiso (Reeve, Jang et al., 2004).
- Mayor persistencia y rendimiento óptimo (Black y Deci, 2000; Deci, Driver, Hotchkiss, Robbins, y Wilson, 1993; Hardre, y Reeve, 2003; Vallerand, Fortier, y Guay, 1997; Vansteenkiste et al., 2004; Vallerand et al., 1997).
- Mayor autoestima (Deci, Nezlak, y Sheinman, 1981; Deci, Schwartz, Sheinman, y Ryan, 1981; Deci et al., 1991; Ryan y Grolnick, 1996; Sheldon, Abad, y Omoile, 2009).
- Mayor percepción de competencia (Black y Deci, 2000; Deci, Schwartz, Sheinman, y Ryan, 1981; Ryan y Grolnick, 1986; Williams y Deci, 1998; Williams, Weiner, Markakis, Reeve, y Deci, 1994).
- Mayor percepción de relación académica (Jang, Reeve, y Ryan, 2009; Baard, Deci, y Ryan, 2004).
- Mayor autorregulación académica (Assor et al., 2002; Williams et al., 2006; Vansteenkiste, Zhou, Lens, y Soenens, 2005).

- Mejor aplicación de los conocimientos aprendidos (Vernon y Blake, 1993; Mennin, Friedman, Skipper, Kalishman, y Snyder, 1993).
 - Mejor retención de conocimientos a largo plazo (Farnsworth, 1994).
 - Más competentes solucionando problemas, seleccionando y utilizando los materiales de aprendizaje con mayor autonomía, realizando autoevaluaciones y desarrollando más habilidades de autoaprendizaje (Norman y Schmidt, 1992).
 - Mejores actitudes (Bridges y Hallinger, 1991).
 - Mayor disfrute del estudiante y del docente (Biggs, 2005).
 - Mayor autonomía (Barrows y Tamblyn, 1980; deCharms, 1976; Reeve, Jang, Carrell, Barch, y Jeon, 2004; Reeve, Nix, y Hamm 2003).
 - Mejor aprendizaje de habilidades sociales y personales mediante el trabajo en pequeños grupos (Patall, Cooper, y Robinson, 2008).
 - Mayor desarrollo de habilidades de autoaprendizaje, mayor adquisición de estrategias para resolver problemas dentro de una disciplina, mayor autonomía para seleccionar materiales de aprendizaje, mejor comprensión, integración y uso de lo aprendido, mejor desarrollo de habilidades sociales, personales y afectivas incidiendo en el rendimiento académico, procesamiento más estratégico y mayor recuerdo de la información a medio y largo plazo y mejor integración de conocimientos de diferentes disciplinas (Blumberg y Michael, 1992; Norman y Schmidt, 1992).
 - Mayor motivación intrínseca (Deci, Nezlak, y Sheinman, 1981; Deci, Schwartz, Sheinman, y Ryan, 1981; Guay, Boggiano, y Vallerand, 2001; Reeve, Nix, y Hamm, 2003)
 - Mayor curiosidad (Deci, Schwartz, Sheinman, y Ryan, 1981).
 - Interiorización de valores (Deci, Eghrari, Patrick, y Leone, 1994; Grolnick, y Ryan, 1987; Reeve, Jang, Hardre, y Omura, 2002).
 - Mayor comprensión conceptual (Benware, y Deci, 1984; Boggiano, Flink, Shields, Seelbach, y Barrett, 1993; Grolnick, Farkas, Sohmer, Michaels, y Valsiner, 2007; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, y Deci, 2004; Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, y Matos, 2005)
 - Mayor compromiso hacia la actividad académica (Assor, Kaplan, y Roth, 2002; Guay, Boggiano, y Vallerand, 2001; Reeve et al., 2004; Skinner y Belmont, 1993).
 - Mejores calificaciones académicas (Black, y Deci, 2000; DeCharms, 1976; Grolnick, y Ryan, 1987; Soenens, y Vansteenkiste, 2005 ; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, y Deci, 2004).
 - Mayor bienestar psicológico (Black, y Deci, 2000; Chirkov, y Ryan, 2001; Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov, y Kornazheva, 2001; Koestner, Ryan, Bernieri, y Holt, 1984; Núñez, Fernández, León, y Grijalvo, 2015; Sheldon, y Krieger, 2004).
 - Satisfacción académica y satisfacción con la vida (Levesque, Zuehlke, Stanek, y Ryan, 2004).
- El apoyo de autonomía del docente puede tener un impacto en la motivación intrínseca en los estudiantes (Assor et al., 2002; Black y Deci, 2000; Grouzet et al., 2004; Kunter, 2005; Rakoczy, Klieme y Pauli, 2008; Reeve et al., 2004; Roth, Assor, Kanat-Maymon y Kaplan, 2007; Stefanou et al., 2004; Vansteenkiste, Lens y Deci, 2006), y también la motivación intrínseca hacia la lectura (De Naeghel et al., 2014), en la curiosidad y el deseo de desafío (Deci, Nezlak, y Sheinman, 1981; Flink,

Boggiano y Barrett, 1990; Ryan y Grolnick, 1986), mayor creatividad (Amabile, Hennessey, y Grossman, 1986; Koestner, Ryan, Bernieri, y Holt, 1984), mostrando una tendencia innata a buscar la novedad, nuevos retos, a ejercitar sus propias capacidades, a explorar y a aprender (Deci y Moller, 2005) y adquiriendo un enfoque de aprendizaje profundo (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, y Deci, 2004; Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, y Matos, 2005). La implicación activa del estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se incrementa a medida que éste se sienta más competente, confíe en sus propias capacidades, presente altas expectativas de autoeficacia, valore las tareas y se sienta responsable de su propio aprendizaje (Miller, Behrens, y Greene, 1993; Zimmerman, Bandura, y Martínez-Pons, 1992), incidiendo además, de forma positiva sobre la adopción de una orientación de meta concreta y el uso de estrategias cognitivas de aprendizaje (Núñez et al., 1998; Valle et al., 2003). De modo que los docentes pueden favorecer la competencia académica de los estudiantes si se centran en el esfuerzo, confían en las propias capacidades del estudiante y se valora los resultados anteriores para evaluar el trabajo del estudiante (Fischer y Rustemeyer, 2007).

Los resultados de los estudios anteriores apuntan a la misma conclusión: los estudiantes se benefician del estilo docente que apoya la autonomía, siendo un importante constructo educativo porque les permite funcionar de manera más positiva cuando apoyan su autonomía en lugar de ejercer control y presionarlos hacia una forma específica de pensar, sentir o comportarse (Assor et al., 2002; Reeve, 2009). Incluso cuando los estudios experimentales incluyen un estilo motivador neutral como condición de control, los resultados siguen mostrando que los

estudiantes se benefician del apoyo de autonomía de su docente respecto a ser controlado (Grolnick y Ryan, 1987; Reeve, Jang et al., 2004; Reeve y Tseng, 2011).

A través del apoyo a la autonomía, los estudiantes tienen la oportunidad de:

- Tener sus propias formas de argumentar y justificar sus ideas y razonamientos.
- Plantear sus propias preguntas y soluciones.
- Encontrar soluciones múltiples con el fin de compartir conocimientos.
- Tener tiempo suficiente para la toma de decisiones.
- Corregir los errores.
- Recibir retroalimentación informativa.
- Formular objetivos personales.
- Rediseñar la tarea para que se corresponda con sus intereses y debatir ideas libremente.
- Elegir el procedimiento de evaluación.
- Asumir la responsabilidad de las fechas de entrega de los trabajos y proyectos.
- Participar en la creación y aplicación de las reglas de la clase.
- Elegir la forma en la que se sientan en la clase.
- Elegir los compañeros del grupo para realizar trabajos o proyectos.
- Decidir sobre el método para presentar sus trabajos o proyectos.
- Combinar procesos de pensamiento asociados a relacionar ideas y usar la evidencia.
- Buscar el sentido y comprensión de la materia que se estudia.
- Leer activamente, extraer significado de los contenidos y pensar de forma crítica buscando conexiones con los conocimientos existentes y relacionando ideas.
- Dedicar tiempo y esfuerzo a aspectos cualitativos del aprendizaje.

- Realizar búsquedas de información de alta
- Disfrutar de las tareas de aprendizaje.
- Tratar de comprender al máximo los contenidos conectando las ideas nuevas con conocimientos previos.

3.3.2. Eficacia de las intervenciones con soporte de autonomía

Su y Reeve (2011) realizaron un meta-análisis de 19 estudios de programas de

calidad. intervenciones diseñados para apoyar la autonomía en diversos ámbitos. Los resultados mostraron que los programas de intervención pueden ayudar eficazmente a aprender a apoyar la autonomía de los demás. Para ello contextualizaron qué es el soporte de autonomía en los distintos ámbitos de actuación en los que realizaron su investigación. (Tabla 3)

Tabla 3. Definiciones conceptuales de soporte de autonomía en diferentes ámbitos. Modificado de Su y Reeve, 2011.

Ámbito	Definición
Educación (Reeve, 2009)	Apoyar la autonomía consiste en nutrir los recursos motivacionales internos, proporcionando fundamentos explicativos, utilizando un lenguaje no controlador, mostrando paciencia para permitir a los estudiantes el tiempo necesario para aprender a su propio ritmo y reconocer y aceptar las expresiones de afecto negativo.
Padres (Grolnick y Apostoleris, 2002)	Apoyar la autonomía consiste en valorar la autonomía animando a los hijos a resolver sus propios problemas, tomando sus puntos de vista y reduciendo al mínimo el uso de presiones y controles.
Trabajo (Gagné y Deci, 2005)	Apoyar la autonomía consiste en tomar la perspectiva de los trabajadores, proporcionando mayor capacidad de elección y fomentando la propia iniciativa.
Entrenamiento (Mageau y Vallerand, 2003)	Apoyo a la autonomía consiste en ofrecer diferentes opciones dentro de las reglas y límites razonados previamente, reconociendo los sentimientos y puntos de vista de la otra persona, proporcionando oportunidades para la toma de iniciativas y el trabajo independiente, evitando comportamientos de control y prevención de la participación del ego .
Cuidado de la salud (Williams et al.,2006a)	Apoyar la autonomía es reconocer la perspectiva, ofreciendo opciones y proporcionando la información pertinente, minimizando el control.
Psicoterapia (Ryan y Deci, 2008)	Apoyo a la autonomía es la comprensión y la validación del marco interno de referencia, respetando su experiencia, promoviendo la elección a través de la clarificación de valores y metas y facilitando el crecimiento a través de métodos que favorecen la responsabilidad y la conciencia personal.

Tras la conceptualización y el establecimiento de las actuaciones básicas para crear soporte de autonomía, realizaron una revisión de los estudios seleccionados (Tabla 5). Los resultados del meta-análisis realizado mostraron que los programas de intervención pueden ayudar eficazmente a la gente a aprender a apoyar la autonomía de los demás. Siendo la formación de docentes el que obtuvo mayores beneficios, respecto a los padres y a los profesionales de otros ámbitos. De los siete procedimientos experimentales que fueron sometidos a estudio, encontraron que cuatro de ellos moderaron el efecto: establecimiento de la formación, el tipo de material utilizado, el enfoque y la duración de la formación. En cuanto a la configuración de la formación, los estudios realizados en el

laboratorio tuvieron efectos relativamente más consistentes que los realizados en escenarios reales, como las escuelas. Para el tipo de material utilizado, encontraron que la utilización de folletos de instrucción y la utilización de medios electrónicos en el programa de entrenamiento ayudaron a los participantes a aprender a apoyar la autonomía de los demás mejor que usando solo uno de ellos. El enfoque por habilidades tendió a ser más eficaz que el centrado en contenidos. También fueron más eficaces los programas de tres horas de duración que los de una hora. En la Tabla 4 se detallan los estudios de intervención relacionados con la enseñanza.

Tabla 4. Estudios de intervención. Modificado de Su y Reeve, 2011

Estudios	Participantes	Formación	Grupo control	Variable dependiente
DeCharms (1976)	60 docentes de escuelas primarias	Un taller intensivo y reuniones una vez al mes para centrarse en la apreciación de los motivos personales, la motivación del logro y el establecimiento de metas	Estilo de enseñanza habitual	Percepción del origen natural del clima de aula promovido por el docente
Reeve (1998)	159 futuros docentes	Los participantes leyeron y trabajaron con folletos de seis páginas de formación sobre conceptos de motivación y estrategias de apoyo a la autonomía durante 45 minutos	Los participantes leyeron y trabajaron con folletos de formación de seis páginas introduciendo esquemas y estrategias de procesamiento de aprendizaje durante 45 minutos	Puntuación de los comportamientos docentes de los participantes

Collins (2001)	Ocho centros de primaria	Talleres centrados en la autonomía, la competencia, la relación, los problemas en las escuelas, los roles de los docentes y estilos motivadores	Participación en un auténtico ambiente de aprendizaje rico en tecnología sin relación con el apoyo autonomía	Puntuación de docentes evaluadores sobre el estilo de apoyo a la autonomía durante cuatro intervalos de tiempo
Reeve et al. (2004)	20 docentes de centros de enseñanza secundaria	Una hora de información y el estudio independiente en un sitio web que se centró en la forma en apoyar la autonomía a los estudiantes	Un grupo control de tratamiento retrasado	Puntuación de las conductas de enseñanza que apoyan la autonomía
Barch (2006)	91 parejas de futuros docentes	Breve formación, usando una presentación PowerPoint de cuatro diapositivas con clips de vídeo incorporados, modelando las conductas de apoyo a la autonomía	Un PowerPoint de cuatro diapositivas proponiendo apoyar los esquemas de actuación de los estudiantes	Puntuación de los docentes evaluadores de diez conductas de enseñanza e impresiones subjetivas de los estudiantes sobre el estilo motivador de su docente
Edmunds, Ntoumanis, y Duda, (2008)	Un centro	Tutoría individualizada sobre cómo adoptar todas las posibilidades de conducta de apoyo a la autonomía	Estilo habitual de enseñanza	Percepción del estudiante del apoyo a la autonomía de sus docentes mediante la <i>Environmental Supportiveness Scale</i> ; puntuación de la conducta de apoyo de autonomía del docente.
Moss (2009)	13 docentes de preescolar	Sesión de entrenamiento de 90 minutos con presentación de PowerPoint e introducción a un sitio Web en concreto	Un grupo control de tratamiento retrasado con estilo de enseñanza habitual	Puntuación de las conductas docentes que apoyan a la autonomía

3.3.3. Dimensiones de la enseñanza con soporte de autonomía

Deci y Ryan (1991) consideran que el contexto social más óptimo para favorecer un comportamiento autodeterminado es aquel que favorece el desarrollo de la autonomía, establece una estructura adecuada y supone la implicación de otros significantes. De esta forma se intentará dar respuesta así a la satisfacción de las necesidades psicológicas

básicas del estudiante y docente, resultando un proceso de enseñanza-aprendizaje bien organizado, con objetivos claros, fomentando la participación y potenciando los recursos motivacionales internos del estudiante.

Autonomía. El apoyo a la *autonomía*, como primera dimensión de la enseñanza,

nutre principalmente la necesidad de autonomía del estudiante, identificando y potenciando sus recursos motivacionales

internos, fomentando su pensamiento independiente (Assor y Kaplan, 2002; Reeve, 2002). Hace referencia a lo que una persona dice y hace para mejorar la percepción del locus interno, voluntad y las experiencias subjetivas de la autonomía de otra persona (Reeve et al., 2003). Se refiere al sentimiento y comportamiento interpersonal que un docente proporciona al identificar, nutrir y desarrollar a los demás de los recursos motivacionales internos del estudiante como la necesidad de autonomía, motivación intrínseca, intereses personales, metas y valores intrínsecos (Reeve, 2009). Lo hace proporcionando fundamentos explicativos, apoyándose en un lenguaje no controlador, siendo paciente con el ritmo de aprendizaje y aceptando las expresiones de afecto negativo de los estudiantes (Reeve, 2009).

Estructura. El apoyo a la *estructura*, como segunda dimensión de la enseñanza, nutre principalmente en los estudiantes la necesidad de competencia académica, refiriéndose a las expectativas claras sobre las que el docente informa a sus estudiantes con respecto a su conducta, comportamiento y habilidades para lograr las actividades y tareas requeridas (Reeve et al., 2004). La estructura se refiere a la cantidad y claridad de la información que los docentes proporcionan a los estudiantes (Skinner y Belmont, 1993; Skinner et al., 1998) siendo su opuesto una situación de caos en la que la información que proporciona el docente es confusa o contradictoria, no logra comunicar las expectativas claras y requiere resultados sin proporcionar los medios para alcanzarlos (Jang, Reeve, y Deci 2010). Como principales características, Reeve (2002 y 2006) identifica las siguientes: establecimiento de límites en el comportamiento, ofreciendo claras expectativas, directrices, procedimientos, reglas y objetivos, transmitiendo además las

consecuencias de cumplir o no cumplir con dichos planteamientos. Además, insisten en la necesidad de prestación de ayuda, orientación, asistencia, asesoramiento en situaciones exigentes, apoyo a través de retroalimentación positiva e informativa oportuna y refuerzo (Reeve, 2002, 2006). La investigación muestra que los elementos estructurales, como reglas claras, de contingencia, y la retroalimentación positiva, se asociaba positivamente con una óptima calidad de la motivación (Mouratidis, Vansteenkiste, Lens, y Sideridis, 2008), un aprendizaje eficaz (Brophy, 1986), y compromiso académico (Tucker et al., 2002). En cambio, unas clases sin objetivos y sin estar bien organizadas ayudaba a crear situaciones caóticas en las mismas (Reeve, 2009). De esta forma, cuando los docentes proporcionan una alta estructura comunicando claramente las expectativas, las indicaciones y las orientaciones sobre la elaboración de las actividades, desarrollan así el compromiso del estudiante hacia la tarea evitando el caos (Skinner y Belmont, 1993; Tucker et al., 2002).

Según Jang et al. (2010) el apoyo a la estructura ha sido estudiado en investigaciones sobre gestión del aula: el establecimiento de orden (Doyle, 1986), la introducción de procedimientos (Emmer, Evertson, y Anderson, 1980), la comunicación de las formas acerca de cómo hacer las cosas (Carter y Doyle, 2006) y minimizar la mala conducta fomentando al mismo tiempo el compromiso y los logros (Brophy, 2006). También se ha estudiado en investigaciones sobre el fomento del desarrollo social y cognitivo de los estudiantes (Huston-Stein, Friedrich-Cofer, y Susman, 1977). Desde el punto de vista de la motivación, el apoyo a la estructura se percibe como la forma de ayudar al estudiante a desarrollar su percepción de competencia, un locus de control interno y

sentido de la autoeficacia (Skinner, 1995; Skinner et al., 2008). Por lo que las evidencias muestran que los estudiantes que reciben apoyo a la estructura, en comparación con el caos, obtienen mejores resultados académicos (Brooks, 1985; Brophy, 1986, 2006; Evertson y Weinstein, 2006; Huston-Stein et al., 1977) y mayor compromiso hacia la actividad académica (Skinner y Belmont, 1993; Tucker et al., 2002). Skinner y Belmont (1999) encontraron que los estudiantes de educación primaria mostraron una mayor participación en el otoño después de que sus docentes aplicaran ambientes de aprendizaje altamente estructurados en primavera. También Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens, y Dochy (2009) encontraron que la estructura proporcionada por el docente se asoció a niveles altos de gestión de participación en clase en estudiantes de secundaria.

El apoyo a la autonomía y a la estructura se presentan como dimensiones independientes y compatibles (Jang et al., 2010; Soenens y Vansteenkiste, 2010), prestando más atención a los efectos de combinar el apoyo a la autonomía del docente y de la estructura en el aprendizaje. Vansteenkiste et al. (2012) diferencian ambas dimensiones de la enseñanza llegando a mostrar que la enseñanza configurada y caracterizada por apoyo a la autonomía y en la cual se ofrece al estudiante las expectativas claras del aprendizaje, se relaciona con un patrón más positivo de resultados, mientras que la configuración de la enseñanza opuesta se relaciona con un patrón más negativo de resultados académicos. Demostrando que ambas dimensiones de la enseñanza cobran importancia en el inicio y la regulación de la conducta de aprendizaje. Trouilloud, Sarrazin, Bressoux, y Bois (2006) mostraron que cuando los docentes informaban de las expectativas a los estudiantes, se producía un efecto más

positivo sobre la competencia percibida que cuando solo se apoyaba la autonomía. Jang et al. (2010) mostraron que el apoyo a la autonomía y a la estructura predecía positivamente el compromiso del estudiante.

Cualquier elemento de la estructura puede ser presentado y combinado con formas de apoyo a la autonomía o de control, de hecho en numerosas ocasiones se ha confundido estructura con control (Jang et al., 2010), pero los resultados de los estudiantes mejoran cuando el elemento de la estructura se presenta apoyando la autonomía, disminuyendo cuando el elemento de la estructura se presenta en una forma de control (Sierens et al., 2009).

Jang et al. (2010) consideran el apoyo de autonomía y de estructura proporcionado por el docente como un marco global, basándose en modelos conceptuales, recomendaciones de instrucción y evaluaciones empíricas de investigaciones pasadas (Skinner y Belmont, 1993; Reeve, Jang et al., 2004).

Participación. El apoyo a la *participación*, como tercera dimensión de la enseñanza, nutre principalmente en los estudiantes la necesidad de relación, refiriéndose a la sensibilidad y a la capacidad de respuesta de los docentes hacia sus estudiantes. Se trata de proporcionar un contexto pedagógico cuidado, siendo un docente amable, cercano, y en el que el estudiante pueda confiar (Ryan y Patrick, 2001; Wentzel, 1997). Está relacionada con una mayor participación en clase (Skinner y Belmont, 1993), con mayor motivación intrínseca, mayor interés y esfuerzo académico (Ryan y Grolnick, 1986; Wentzel, 1997, 1998). Por el contrario, el no apoyar esta dimensión de la enseñanza, podría conllevar en el estudiante rechazo o abandono (Skinner y Belmont, 1993).

Según lo expuesto, parece evidente que el apoyo a la autonomía, a la estructura y hacia la participación del docente al estudiante, están claramente relacionadas. Sin embargo, es el apoyo a la autonomía a la que se ha atendido mayoritariamente en el campo de la investigación, siendo menores (Sierens, 2010; Vansteenkiste et al., 2012) las investigaciones que estudian los tres tipos de apoyo de forma conjunta.

3.3.4. Tipos de soporte de autonomía

Los tipos de apoyo a la autonomía que los estudiantes pueden experimentar pueden variar. Assor et al. (2002) encontraron que sólo proporcionando al estudiante la posibilidad de elección, no da lugar a un nivel profundo de aprendizaje. Para obtener mayor autonomía cognitiva y conductual se necesita que los comportamientos docentes fomenten el soporte de autonomía. En consonancia con este hallazgo, Stefanou et al. (2004) sugirieron que el significado de apoyo de autonomía podría estar aplicándose de forma errónea, puesto que apoyo a la autonomía del estudiante se ha convertido en sinónimo de posibilidad de elección. Según esto, Stefanou et al. (2004) proponen tres maneras distintas para proporcionar apoyo de autonomía al estudiante, que se convierte en la situación ideal para el proceso de enseñanza-aprendizaje: *soporte de autonomía cognitiva (cognitive autonomy support)*, *soporte de autonomía organizativa (organizational autonomy support)* y *soporte de autonomía procedimental (procedural autonomy support)*.

A través del apoyo a la *autonomía cognitiva*, los estudiantes tienen la oportunidad de tener sus propias formas de argumentar y justificar sus ideas y razonamientos, planteando sus propias

preguntas y soluciones. Lo que se propone para conseguirlo es:

- Encontrar soluciones múltiples con el fin de compartir conocimientos.
- Tener tiempo suficiente para la toma de decisiones.
- Corregir los errores.
- Recibir retroalimentación informativa.
- Formular objetivos personales.
- Rediseñar la tarea para que se corresponda con los intereses.
- Debatir ideas libremente.

Con el apoyo a la *autonomía organizativa*, el estudiante tiene la oportunidad de elegir los miembros del grupo. Se propone para conseguirlo:

- Elegir el procedimiento de evaluación.
- Asumir la responsabilidad de las fechas de entrega de los trabajos y proyectos.
- Participar en la creación y aplicación de las reglas de la clase. Elegir la forma en la que se sientan en la clase.
- Elegir los compañeros del grupo para realizar trabajos o proyectos.

El apoyo a la *autonomía procedimental* brinda al estudiante la opción de decidir sobre el método para presentar sus trabajos o proyectos, cómo hacer un gráfico o imágenes para ilustrar conceptos.

Según esta información, asumimos que cuando aparezcan los términos de soporte de autonomía o apoyo a la autonomía consideraremos de forma conjunta e integrada por los tres tipos de apoyo a la autonomía anteriormente mencionados.

3.5 Diferencias entre soporte de autonomía y control

El control y el apoyo a la autonomía representan un continuo para conceptualizar el estilo motivador de un docente hacia los

estudiantes (Deci et al., 1981). El control sería el comportamiento interpersonal del docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para que los estudiantes piensen, sientan o se comporten de una manera específica (Assor et al., 2005; Reeve et al., 2004a). Su opuesto sería el apoyo a la autonomía (Deci y Ryan, 1985), comportamiento interpersonal del

docente a través del cual permite identificar, nutrir y desarrollar los recursos motivacionales internos de los estudiantes (Assor et al., 2002; Reeve et al., 2004a). En la Tabla 5 se resumen el concepto, las características y las conductas didácticas de control y soporte de autonomía docente

Tabla 5. Definición, características y conductas didácticas de control y soporte de autonomía docente. Modificado de Reeve, 2009.

Control	Soporte de autonomía
Definición	
Conducta interpersonal docente que proporciona durante la enseñanza para presionar a los estudiantes a pensar, sentir o comportarse de una manera específica.	Conducta interpersonal docente que proporciona durante la enseñanza para identificar, nutrir y desarrollar los recursos motivacionales internos de los estudiantes.
Características	
<ul style="list-style-type: none"> - Adoptar la perspectiva del docente. - Entrometerse en los pensamientos, sentimientos o acciones de los estudiantes. - Presionar a los estudiantes a pensar, sentir o comportarse de una manera específica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adoptar la perspectiva del estudiante. - Respetar los pensamientos, sentimientos y acciones de los estudiantes - Motivar a los estudiantes para desarrollar la capacidad de pensar de forma autónoma.
Conductas didácticas	
<ul style="list-style-type: none"> - Recurrir a fuentes externas de motivación. - Razonamientos explicativos no resolutivos. - Confía en un lenguaje que induce a la presión. - Mostrar impaciencia para que los estudiantes produzcan las respuestas correctas. - Reafirmarse en su autoridad y poder para anular las quejas y manifestaciones negativas de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultivar recursos motivacionales internos. - Proporcionar razonamientos explicativos. - Adoptar un lenguaje no controlador. - Mostrar paciencia respetando el ritmo de aprendizaje individual del estudiante. - Reconocer y aceptar las expresiones de afecto negativo.

El ambiente de aprendizaje que estimula los recursos motivacionales internos del estudiante obtiene beneficios (Deci y Ryan, 1985; Reeve y Jang, 2006; Ryan y Deci, 2000) respecto a los estilos más controladores, como por ejemplo: mayor competencia percibida (Deci et al., 1981), motivación intrínseca (Reeve et al., 2003; Ryan y Grolnick, 1986), mayor creatividad (Koestner et al., 1984), aumento de la comprensión conceptual (Benware y Deci, 1984), preferencia por el reto óptimo de éxito (Shapira, 1976), procesamiento de información más activo y profundo (Grolnick y Ryan, 1987), mayor compromiso (Hafen et al., 2012; Reeve, Jang, Carrell, Barch, y Jeon, 2004), emocionalidad positiva (Patrick, Skinner, y Connell, 1993), un mejor rendimiento académico (Boggiano, Flink, Shields, Seelbach, y Barrett, 1993; Kusurkar, Ten Cate, Vos, Westers, y Croiset, 2013) y mayor persistencia académica, en lugar de abandono de los estudios (Vallerand, Fortier, y Guay, 1997). Mientras que aquellos que perciben un mayor control por parte del docente presentan mayores niveles de ansiedad, menor bienestar psicológico, compromiso y disfrute por la tarea que está realizando (Bartholomew et al., 2009), estando relacionada esta percepción de control con una disminución de la motivación y de la utilización de estrategias meta-cognitivas (Soenens et al., 2012).

Diversos estudios de psicología educativa (Fredricks, Blumenfeld, y Paris, 2004; Perry, Turner, y Meyer, 2006; Skinner y Belmont, 1993; Stefanou, Perencevich, DiCintio, y Turner, 2004), conceptualizan el compromiso de los estudiantes como un constructo multidimensional consistente en cuatro indicadores: conductual, emocional, cognitivo y expresivo. Desde esta conceptualización se puede explicar (Reeve, 2009) por qué un estilo de control debilita el

funcionamiento positivo de los estudiantes ya que es insuficiente para apoyar completamente el compromiso, siendo el apoyo de autonomía el estilo que fomenta y sustenta altos niveles de los cuatro indicadores del compromiso académico (Jang, Reeve, y Deci, 2010; Reeve, Jang et al., 2004).

Diferentes circunstancias pueden conllevar que el estudiante experimente una tarea de aprendizaje como un esfuerzo agradable o como una situación estresante, una de ellas es el estilo motivador del docente, que puede ser conceptualizado, como se ha mencionado anteriormente, en un continuo que se extiende desde altamente controlador, a través de un estilo neutral, a uno que es un gran apoyo de autonomía (Deci et al., 1981).

Preocupados por conocer las respuestas fisiológicas que se dan en el organismo según el tipo de estilo docente que recibe el estudiante, Reeve y Tseng (2011) investigaron las modificaciones que sufre el cortisol de un estudiante según fuera el estilo docente recibido. Por lo que hipotetizaron que los estudiantes expuestos a un docente con un estilo de enseñanza de control, mostrarían un aumento de cortisol, y se reduciría la satisfacción de necesidades psicológicas básicas y el compromiso académico. Mientras que los estudiantes expuestos a un docente con un estilo docente que apoya la autonomía, mostrarían una disminución del cortisol y aumentaría la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el compromiso académico. Todo ello en relación con los estudiantes expuestos a un docente con un estilo neutro. En la investigación realizada se confirmó dicha hipótesis, por lo que afirmaron que el estilo motivador del docente afecta a la reactividad del cortisol de los estudiantes: el cortisol elevado serviría como marcador biológico de ser controlado, produciendo

estrés biológico y el cortisol amortiguado o humedecido serviría como marcador biológico de apoyo a la autonomía, produciendo calma biológica en el estudiante.

Otros estudios han relacionado la reacción del cortisol con variables con el estrés percibido (Kirschbaum et al., 1995b; Dickerson y Kemeny, 2004) o el apoyo social (Kirschbaum et al., 1995a; Taylor et al., 2010). Pero es el estudio de Reeve y Tseng (2011) el que parece que inicia el camino hacia la relación con el estilo motivador docente.

Reeve et al. (2014) concluyen en su estudio multinacional que los docentes que adoptan un estilo motivador particular, lo hacen porque creen que ese determinado estilo es efectivo, normativo, y fácil de realizar.

Pero también determinaron que los docentes no percibieron el soporte de autonomía y el control como estilos opuestos sino como independientes, por lo que este hallazgo influye en el debate sobre si los beneficios del soporte de autonomía son universales (Pomerantz y Wang, 2009) tal y como se apunta desde los estudios de soporte de autonomía basados en la teoría de la autodeterminación (Ahmad, Vansteenkiste, y Soenens, 2013; Chirkov y Ryan, 2001; Vansteenkiste et al., 2005a), mientras que otros investigadores se muestran contrarios afirmando que tan solo los estudiantes de sociedades individualistas se benefician del soporte de autonomía (Bond, 1988; Markus y Kitayama, 2003).





4

EFECTOS DEL SOPORTE DE AUTONOMÍA

Los resultados de los estudios mostrados en el capítulo anterior sobre cómo los estudiantes se benefician del estilo docente que apoya la autonomía en lugar de ejercer control y presionarlos hacia una forma específica de pensar, sentir o comportarse (Assor et al., 2002; Reeve, 2009), conllevan una serie de efectos relacionados con variables comportamentales, afectivas y cognitivas, también en los docentes. A continuación, se presentarán algunas de estas relaciones sobre las variables estilos de aprendizaje, rendimiento académico, persistencia en el sistema educativo, satisfacción y autoeficacia laboral docente y competencia académica y social.

4.1. Soporte de autonomía y estilos de aprendizaje

El modo de abordar las situaciones de aprendizaje por parte de los estudiantes ha sido un tema muy relevante y ampliamente investigado tanto a nivel de docencia universitaria como de educación secundaria en las últimas cuatro décadas (Hernández y Maquilón, 2010). En la actualidad, el estudio del aprendizaje se investiga desde la perspectiva del alumnado, ya que es quien da significado y sentido a los materiales que procesa y decide lo que tiene que aprender, así como la manera de hacerlo (Esquivel, Rodríguez, y Padilla, 2011). Estudios llevados a cabo durante los últimos veinticinco años, especialmente en Gran Bretaña, Suecia y Australia (Muñoz y Gómez, 2005) han dado lugar a un área de investigación denominada

SAL (*Student Approaches to Learning*) sosteniendo que el resultado del aprendizaje está influido por el enfoque de aprendizaje adoptado por el estudiante (Monroy y Hernández-Pina, 2014).

Marton y Säljö (1976) preocupados por determinar cuál era la concepción de aprendizaje que tienen las personas que aprenden, acuñaron el término *enfoque de aprendizaje* para referirse a la adaptación de estrategias de estudio que llevan a cabo los estudiantes para afrontar distintas tareas a lo largo de su vida académica. Los enfoques de aprendizaje designan los procesos de aprendizaje que surgen de las percepciones de los estudiantes de las tareas académicas, influenciadas por sus características personales (Biggs, 1988, 1993; Entwistle, 1988). De acuerdo con Biggs (1988, 1993), un enfoque de aprendizaje está basado en un motivo y una estrategia, combinados ambos mediante un proceso metacognitivo. Existe cierta relación entre la motivación y el enfoque de aprendizaje adoptado, de manera que el tipo de motivación predominante está relacionado con las diferentes estrategias de aprendizaje que utiliza el estudiante para alcanzar sus objetivos (Pozo, Monereo, y Castelló, 2009) así como con el enfoque de aprendizaje adoptado por el estudiante (Biggs, 1989; Entwistle, 1988). Tras la revisión de la validez y consistencia del *Study Process Questionnaire (SPQ, Cuestionario de Procesos de Estudio)* Biggs, Kember, y Leung (2001) eliminaron el enfoque de logro, que en los análisis factoriales tendía a mostrarse de forma no sustancial, existiendo actualmente un consenso general (Domènech y Gómez, 2011) en adoptar la clasificación de enfoque superficial y profundo del aprendizaje (Biggs et al., 2001; Entwistle, 1985; Hernández-Pina, 2000; González Giraldo, del Rincón Igea, y Delio, 2011).

Los enfoques de aprendizaje no son un elemento estable ya que el estudiante es capaz de adoptar uno u otro enfoque de aprendizaje (superficial o profundo) dependiendo de la tarea académica a la que se enfrente, estando en función tanto de las características individuales de los aprendices, como del contexto de enseñanza determinado (Recio y Cabrero, 2005). De esta forma, un enfoque de aprendizaje describe la naturaleza de la relación entre aprendiz, contexto y tarea (Biggs et al., 2001). Por tanto, las estrategias utilizadas para enfrentarse a las tareas propuestas por el docente en el proceso educativo condicionan la forma en la que se aprende. De esta manera el estudiante adquiere e interioriza las estrategias y, en función de la situación, elegirá cómo y dónde aplicarlas dada su transferencia y naturaleza flexible (Monereo, 2000).

3.4.1 Enfoque de aprendizaje profundo

El *enfoque de aprendizaje profundo* es definido por Entwistle y McCune (2004) como una combinación de intenciones de entender y procesos de pensamiento asociados a relacionar ideas y usar la evidencia. Estas intenciones pueden llevar al estudiante a lograr el entendimiento construyendo un conocimiento (Biggs y Moore, 1993) más integral de los contenidos de un tema y recordar gran cantidad de detalles y hechos (Marton y Säljö, 1997; Cano, García, Justicia, y García-Berbén, 2014). Se caracteriza por una preocupación de buscar el sentido y comprensión de la materia que se estudia, mediante la elaboración y transformación de la misma (Dart et al., 2000). El estudiante con un enfoque profundo de aprendizaje lee activamente, extrae significado de los contenidos y piensa de forma crítica buscando conexiones con los conocimientos existentes y relacionando ideas (Monroy y Hernandez-Pina,

2014), está motivado intrínsecamente (Biggs, 1988; Entwistle, 2005; Ramsden, 1992), teoriza sobre lo que ha aprendido (Regan y Regan, 1995) dedicando tiempo y esfuerzo a aspectos cualitativos del aprendizaje (Marton y Säljö, 1997; Trigwell, Prosser y Waterhouse, 1999), realiza búsquedas de información de alta calidad (Heinström, 2003) y disfruta de las tareas de aprendizaje usando estrategias óptimas para ello.

González-Pienda (2002) identifica los motivos y estrategias que llevan a un estudiante a adquirir un enfoque profundo de aprendizaje (Tabla 6).

Por lo que parte de un interés intrínseco por las materias, las estrategias sirven a ese interés. El estudiante tratará de comprender al máximo los contenidos conectando las ideas nuevas con conocimientos previos (Muñoz y Gómez, 2005). El estudiante profundo parte con la intención de comprender la materia por sí mismo, interactúa vigorosa y críticamente con el contenido, relaciona las ideas con el conocimiento previo o con su experiencia, usa principios organizativos para integrar las ideas, relaciona la evidencia con las conclusiones y examina la lógica del argumento (Salas, 1998). Por tanto, está relacionado con un alto nivel cualitativo de aprendizaje ya que conduce a los estudiantes a un entendimiento comprensivo (Esquivel et al., 2011). Este enfoque de aprendizaje se asocia a la enseñanza constructivista (Biggs y More, 1993). Por tanto, este enfoque de aprendizaje profundo estaría relacionado con el soporte de autonomía por la implicación activa del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 6. Motivos y estrategias que llevan a un estudiante a adquirir un enfoque profundo de aprendizaje (González-Pianda, 2002).

Motivos	Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> — Interés intrínseco en lo que se está aprendiendo. — Interés en la materia y otros temas relacionados. — Hay una intención clara de comprender. — Intención de examinar y fundamentar la lógica de los argumentos. — Ve las tareas como interesantes y con implicación personal. 	<ul style="list-style-type: none"> — Se trata de descubrir el significado subyacente, discutir y reflexionar, leyendo en profundidad y relacionando los contenidos con el conocimiento previo, a fin de extraer significados personales. — La estrategia consiste en comprender lo que se está aprendiendo a través de la interrelación de ideas y lectura comprensiva. — Fuerte interacción con los contenidos. — Relaciona los datos con las conclusiones. — Examen de la lógica de la argumentación. — Relación de las nuevas ideas con el conocimiento previo y experiencia. — Ve la tarea como una posibilidad de enriquecer su propia experiencia.

Por tanto, atendiendo a estos motivos y estrategias que el estudiante puede adoptar para adquirir un enfoque de aprendizaje profundo y estable, sería de gran utilidad para el docente adaptar éstos a su estilo motivador docente apoyando la autonomía del estudiante.

3.4.2. Enfoque de aprendizaje superficial

En el *enfoque de aprendizaje superficial*, la materia objeto de estudio se reproduce utilizando procedimientos rutinarios y memorísticos (Domènech y Gómez, 2011). La atención se centra en memorizar y reproducir el texto, y no se buscan conexiones entre ideas y el propio conocimiento (Marton, 1976). El

estudiante con este enfoque de aprendizaje identifica y memoriza hechos e ideas con una actitud negativa hacia el texto (Marton y Säljö, 1997) por lo que hay dificultad para dar sentido a las ideas nuevas (Biggs, 1988; Entwistle y Tait, 1996; Marton y Säljö, 1997). Este enfoque de aprendizaje se ha relacionado con una evaluación con pruebas de retención del conocimiento (Boyle, Duffy, y Dunleavy, 2003; De la Fuente et al., 2008), con la transferencia pasiva del conocimiento del docente hacia el estudiante (Biggs, 1996), con la percepción de una excesiva carga académica (Trigwell y Prosser, 1991), con poco compromiso personal hacia el aprendizaje (Baeten, Kyndt, Struyven, y Dochy, 2010), con el fracaso en la actitud reflexiva hacia el contenido del texto (Marton y

Säljö, 1997) y con la motivación extrínseca e intención de satisfacer los requerimientos de un curso y obtener una calificación con un mínimo esfuerzo (Biggs, 1988; Biggs, 1999; Entwistle, 2005; Tait y Entwistle, 1996; Heinström, 2003). Por tanto, la intención del estudiante superficial se centra únicamente en reproducir las partes del contenido, aceptar las ideas y la información pasivamente, concentrarse sólo en las exigencias de la prueba o examen, no reflexionar sobre el propósito o las estrategias en el aprendizaje, memorizar hechos y procedimientos de manera rutinaria (Salas, 1998). Este enfoque de aprendizaje se relaciona con el modelo de enseñanza tradicional transmisiva en el que los estudiantes adoptan roles pasivos (Dart et al., 2000). Este enfoque superficial del aprendizaje estaría relacionado con el control puesto que el estudiante no interviene de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, limitándose a recibir las instrucciones de sus docente para reproducir de forma pasiva los contenidos impuestos.

4.2. Rendimiento académico

El rendimiento académico es un concepto que en el ámbito de la educación y la psicología sobresale por su importancia, ya que permite evaluar la eficacia y calidad de los procesos educativos de los estudiantes, los cuales son el resultado de los esfuerzos de las instituciones educativas, y más específicamente de los docentes (Isaza y Henao, 2012). Según Hernández (2005) el rendimiento académico de los estudiantes, se convierte en un indicador o guía de los procesos y productos de un sistema educativo y un rol docente. Siendo el resultado del esfuerzo y la capacidad de trabajo que ha tenido el estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje manifestándose con la expresión de sus capacidades cognoscitivas o

competencias adquiridas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Manzano, 2007)

Diversos estudios han mostrado la relación existente entre la motivación académica y el rendimiento académico (Inglés et al., 2009; Pekrun, 2009; Ryan y Deci, 2009; Steinmayr y Spinath, 2009), siendo el aburrimiento en las clases uno de los principales elementos que conduce al fracaso y al abandono escolar en la educación secundaria (Mena, Fernández, y Riviére, 2010). De modo que, cuanto mayores son los niveles de motivación intrínseca sobre la motivación extrínseca, los estudiantes presentan una mayor percepción de competencia (Harter, 1992), facilitando la utilización de estrategias de aprendizaje profundas, obteniendo así un mejor rendimiento académico (Covington, 2000; Dina y Efklides, 2009; Vansteenkiste et al., 2005). Aunque es preciso señalar que, especialmente en la etapa de la educación secundaria, estos dos tipos de motivación pueden coexistir para motivar al estudiante hacia las tareas escolares (Harter 1981; Gillet, Vallerand, y Rosnet, 2009; Lepper et al., 2005).

Los diferentes motivos que llevan a los estudiantes a implicarse en las tareas escolares pueden presentar consecuencias importantes en el ámbito académico. De manera que la motivación intrínseca y regulación identificada se asocian con resultados más positivos, prefiriendo tareas difíciles (Pintrich y De Groot, 1990), mayor asistencia (Vallerand y Bissonnette, 1992), mayor participación cognitiva (Miller, Behrens, y Green, 1993), y un mejor rendimiento académico (Boiché, Sarrazin, Grouzet, Pelletier, y Chanal, 2008; Burton, Lydon, D'Alessandro, y Koestner, 2006; Corpus, McClintic-Gilbert, y Hayenga, 2009; Lepper et al., 2005).

Según el informe PISA 2009 se señala que la autonomía pedagógica y la rendición de cuentas tiene relación con el rendimiento

académico de los estudiantes. Los datos de este estudio sugieren que, cuando se combinan de manera óptima, los resultados de los estudiantes suelen ser mejores. En aquellos países donde los centros educativos tienen una mayor autonomía respecto a los temas de enseñanza y a la forma en que se evalúa a los estudiantes, éstos tienden a tener un mejor rendimiento. En los países donde los centros educativos rinden cuentas de sus resultados haciendo públicos los datos de sus logros y aquellos centros educativos que tienen una mayor autonomía en cuanto a la asignación de los recursos, tienden a obtener un mejor rendimiento de los estudiantes que aquellos que cuentan con menos autonomía.

También el informe TALIS (2013) va en la misma dirección, indicando que un mayor nivel de autonomía en los centros contribuye a la mejora de los resultados de los estudiantes. No obstante, se señala como aspecto indispensable, que estas políticas que proporcionan autonomía deben ir acompañadas de mecanismos de rendición de cuentas de los responsables de los centros. Según este estudio, en general, los centros españoles tienen menos autonomía en la toma de decisiones que los centros del conjunto de los países de la OCDE.

Además, los resultados PISA (2012) muestran que el estímulo y la motivación son esenciales en el estudiante para alcanzar su potencial, sin embargo, muchos carecen de los niveles de perseverancia, estímulo y motivación. Estos resultados también muestran cómo el estilo de enseñanza que utilice el docente pueden promover la motivación y buena voluntad de sus estudiantes para comprometerse en las tareas de enseñanza-aprendizaje. Así, la utilización de estrategias cognitivas activas de los profesores está asociada con la motivación de los estudiantes.

Pero este tipo de estrategias no son las más utilizadas por parte de los docentes según estos estudios.

La estrategia Educación y Formación 2020 de la Comunidad Europea ha propuesto, para valorar el rendimiento educativo, comprobar los resultados de los estudiantes en la adquisición de las competencias básicas en diversos estudios y, particularmente en PISA. En España, además, se viene usando la tasa de titulación en la ESO para valorar el “éxito” escolar, identificando el éxito en la Educación Secundaria Obligatoria con la obtención del título. Por ello, elevar el número de estudiantes que finalizan con éxito la Educación Secundaria Obligatoria sigue siendo una prioridad para toda la comunidad educativa española. Así lo han puesto de manifiesto las Administraciones educativas o el propio MECD, con sus planes de actuación.

Por lo que un estudiante, en un marco en el cual el soporte de autonomía sea el estilo docente utilizado, podrá mejorar sus calificaciones académicas (Black, y Deci, 2000; DeCharms, 1976; Grolnick, y Ryan, 1987; Soenens, y Vansteenkiste, 2005 Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, y Deci, 2004), podrá ser más competente solucionando problemas, seleccionando y utilizando los materiales de aprendizaje con mayor autonomía, realizando autoevaluaciones y desarrollando más habilidades de autoaprendizaje (Norman y Schmidt, 1992), contribuyendo así a aumentar su rendimiento académico (Boggiano, Flink, Shields, Seelbach, y Barrett, 1993)

4.3. Persistencia en el sistema educativo

A través de la Teoría de la Autodeterminación se puede entender las influencias motivacionales que subyacen en las intenciones de los estudiantes para continuar

en la escuela o abandonar su escolaridad (Deci y Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier, y Ryan, 1991; Ryan y Deci, 2000; Vallerand et al., 1997). Aunque los docentes no pueden controlar las circunstancias que rodean al estudiante fuera del aula, sí pueden cuidar el ambiente de sus clases fomentando el compromiso por las actividades, apoyando sus intereses y fomentando el desarrollo de los recursos motivacionales internos (Deci, 1995; Hidi y Harackiewicz, 2000; Reeve, 1996; Sansone y Morgan, 1992). De esta forma, los estudiantes tienen más probabilidades de encontrar el valor de estar escolarizados y menos probabilidad de tener la intención de abandonar el sistema educativo (Vallerand y Bissonnette, 1992; Vallerand, Fortier, y Guay, 1997).

En el año 2020, la Unión Europea deberá reducir el abandono escolar a menos de un 10% y, como mínimo, al menos el 40% de la población de entre 30 y 34 años deberá haber finalizado sus estudios de formación superior o equivalente. Para abordar la disminución del abandono escolar, se ha de incrementar el porcentaje de jóvenes que finalizan el nivel educativo de Educación Secundaria superior, nivel CINE 3 (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO).

La consecución de este nivel educativo se ha convertido en una cuestión clave de los sistemas educativos y formativos en los países desarrollados, y está recogida también en el Proyecto de Indicadores de la Educación de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), que destaca la necesidad de que los jóvenes completen como mínimo el nivel CINE 3 para afrontar su incorporación al mercado laboral con las suficientes garantías

Según el informe sobre objetivos educativos europeos y españoles publicado por el MECD (2013) el porcentaje medio de abandono temprano de la educación y la formación en la Unión Europea fue de 12.8 % en el año 2012 y en España de 24.9% (uno de los más altos de la Unión Europea), refiriéndose dichos datos al porcentaje de población de 18 a 24 años que ha completado como máximo la primera etapa de la Educación Secundaria y no sigue ningún estudio o formación. La reducción de esta tasa en España entre 1992 (40.4%) y 2000 (29.1%) fue notable. Entre 2001 y 2008 el abandono en España se situó entre el 30% y el 32%. A partir de 2009, se produce una tendencia descendente más o menos estable. Pero el progreso realizado ha sido insuficiente para alcanzar el punto de referencia (Tabla 7).

Tabla 7. Situación actual y previsión del abandono temprano de la educación y la formación en España y en la Unión Europea. (MECD 2013)

	Situación 2000- 2012				Previsión		Puntos de referencia	
	2000		2012		2015		2020	
	España	UE	España	UE	España	UE	España	UE
Mujeres	23.2%	15.5%	20.8%	11.0%				
Hombres	35.0%	19.6%	28.8%	14.5%				

Total	29.1%	17.6%	24.9%	12.8%	23%	10%	10%	10%
-------	-------	-------	-------	-------	-----	-----	-----	-----

4.3. Satisfacción y autoeficacia laboral docente

El estudio de la satisfacción laboral docente (Anaya y Suárez, 2014; Evans 2001) ha despertado un gran interés en la consecución de los objetivos del sistema educativo. Diversas investigaciones (Skaalvik y Skaalvik, 2007, 2010; Wolters y Daugherty, 2007) indican que los sentimientos de competencia y de eficacia personal influyen en las expectativas de éxito como docentes, teniendo además consecuencias sobre la motivación y el rendimiento de sus estudiantes. Por lo que si el docente se percibe más autoeficaz, sus estudiantes mejorarán su capacidad para gestionar los recursos personales y contextuales vinculados a un aprendizaje de calidad aumentando también su grado de motivación y sus resultados académicos (Rodríguez, Núñez, Valle, Blas, y Rosario, 2009).

La percepción de autoeficacia de los docentes, definido por Tschannen-Moran, Woolfolk, y Hoy (1998) como el conjunto de creencias del docente en sus habilidades para llevar a cabo las acciones necesarias para alcanzar sus objetivos representa, según los resultados e informes del estudio TALIS (2013), un factor importante que influye en los resultados académicos de los alumnos, y a la vez mejora el nivel de satisfacción en el trabajo de los profesores, ya que abarca tanto el nivel de confianza en su docencia, en la participación de los estudiantes y en la gestión de la clase.

La satisfacción de los docentes, se refiere tanto a satisfacción con la profesión como con el entorno actual de trabajo. En general, según los resultados derivados de

TALIS (2013), los docentes se muestran satisfechos con los aspectos de su trabajo relacionados con la docencia, tales como las tareas relacionadas con su trabajo o su progreso profesional, sin embargo, no se muestran tan satisfechos con otros aspectos que influyen en el desempeño de su trabajo, como las condiciones laborales, las relaciones interpersonales y su sueldo.

En este sentido algunos investigadores (Esteras, Chorot, y Sandín, 2014; Kyriacou y Sutcliffe, 1978; Muchinsky, 1994), entienden el estrés del docente como una experiencia de emociones negativas y desagradables que resultan de algún aspecto de su trabajo y que van acompañadas de cambios fisiológicos y bioquímicos.

El estrés sería consecuencia, según Rubio (2008) del desajuste entre las demandas que sobrepasan (por la cantidad de trabajo, la falta de tiempo o por exceso de tareas, la sobrecarga emocional, la falta de claridad en las funciones) y los recursos (autonomía, apoyo social, coordinación entre compañeros) que el docente tiene para afrontar las situaciones docentes (Llorens, García-Renedo, y Salanova, 2005). El estrés laboral se ha considerado uno de los mayores riesgos para la salud, siendo muchos los estudios que muestran su relevancia en el bienestar de los docentes (Jamal, 2005; Leung, Si, y Spector, 2000; Taris, Schreurs, y Van Iersel-Van Silfhout, 2001).

Diversos autores sitúan la percepción de baja competencia en el centro del síndrome burnout y de los fenómenos de desmotivación (Cherniss, 1993; Brouwers y Tomic, 2000). El síndrome de burnout como proceso, se inicia con Pines, Aronson y Kafry (1981),

entendiéndolo como un estado de agotamiento (emocional, mental y físico) resultado de la exposición crónica a una presión emocional durante prolongados períodos. Siguiendo a Rubio (2008) las manifestaciones se inician con el agotamiento de los recursos emocionales y el sentimiento de no poder dar más de sí, surgiendo sentimientos de baja realización personal y profesional, con una valoración negativa de la profesión, de ineficacia para enseñar y para cumplir las propias responsabilidades, sentimientos de fracaso, carencia de expectativas, de ineficacia y de insatisfacción profesional (Soriana y Herruzo, 2004).

Considerando que el colectivo docente está particularmente en riesgo de burnout (Schaufeli y Enzmann, 1998) el agotamiento puede degradar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento del sistema educativo (Chang, 2009). Fernet et al. (2014), basándose en el modelo dualista de la pasión (Vallerand et al., 2003), estudiaron cómo los efectos de la pasión afectan de forma diferente al burnout del docente novel y cómo la autonomía en el trabajo predice los dos tipos de pasión. Este modelo dualista de la pasión (Vallerand et al., 2003), distingue entre pasión armoniosa y pasión obsesiva, proponiendo además relaciones diferenciales entre los tipos de pasión y los resultados psicológicos. Por lo que Fernet et al. (2014) comprobaron, entre otros aspectos, cómo la autonomía en el trabajo de docentes noveles (menos de cinco años de experiencia) predijo positivamente la pasión armoniosa pero predijo negativamente la pasión obsesiva. Argumentando que los resultados obtenidos tienen implicaciones prometedoras para prevenir el burnout en docentes noveles, proponiendo que las administraciones escolares podrían proporcionar más apoyo a la autonomía en el

profesorado de nueva incorporación y facilitar la internalización de la pasión.

Además puesto que la figura del docente es clave en el proceso educativo, es importante tener en cuenta las razones por las que elige ser docente, puesto que unido a una motivación mantenida en su desempeño profesional, contribuyen sin duda a la mejora de la calidad de los sistemas educativos. Fokkens-Bruinsma y Canrinus (2014) consideran que la experiencia, la capacidad, los valores intrínsecos de la carrera, las experiencias de enseñanza y aprendizaje previos, y el gusto por trabajar con los niños y adolescentes se relacionan positivamente con el esfuerzo, la persistencia, las aspiraciones de desarrollo profesional y de liderazgo, la satisfacción con la elección profesional, el compromiso y la autoeficacia docente.

Por lo que si los docentes que están más motivados en su trabajo, están más comprometidos y más satisfechos (Levesque et al., 2004) y además, la motivación docente se asocia con la motivación de los estudiantes (Pelletier et al., 2002), es comprensible la preocupación creciente por conocer cómo se construyen y manifiestan las creencias de autoeficacia y motivación laboral docente, dada su influencia en múltiples aspectos de su actividad profesional (Evers, Brouwers, y Tomic, 2002; Fives, Hamann, y Olivarez, 2007) y su repercusión en la calidad del sistema educativo.

El informe "Teaching in Focus" de la OCDE (2014) analiza los motivos y circunstancias de satisfacción y sensación de valoración que los docentes perciben con respecto a su trabajo, derivados de los resultados de TALIS (2013).

— Más de dos tercios de los docentes cree que su profesión no está lo suficientemente valorada por la sociedad.

- La gran mayoría de los docentes se siente satisfecho con su trabajo. Un 91% declara que, en general, está satisfecho con su trabajo. El 93% lo está con el desempeño de sus funciones en su escuela actual. El 84% recomendaría su centro como un buen lugar para trabajar. Al 90% le gusta trabajar en su centro actual. La mayoría de los docentes también informan de que las ventajas de ser docente son claramente mayores que sus desventajas (77%) y que si pudieran volver a decidir elegirían nuevamente esta profesión (78%).
- Entre los factores que tienden a disminuir la satisfacción laboral del profesorado, se encuentran las clases con gran proporción de alumnado con problemas de comportamiento y la percepción de que la evaluación que se hace al profesorado se reduce a tareas administrativas.
- La colaboración entre docentes, la participación en la toma de decisiones y una relación positiva docente-estudiante pueden impulsar la satisfacción laboral del profesorado.
- Los docentes que tienen voz en la toma de decisiones de sus centros y que reciben evaluaciones constructivas, tienden a sentirse más felices en su lugar de trabajo.

4.4. Competencia académica y social

Según lo expuesto anteriormente, la metodología empleada por el docente y la forma en que evalúa a sus estudiantes puede influir significativamente en la forma de aprender de los mismos (Gargallo, 2006, 2008, 2009). El entorno de aprendizaje creado por el docente determinará la implicación, la manera de aprender y el modo en el que los estudiantes se enfrentan a las tareas de aprendizaje. De ahí la importancia del papel del docente, el cual debe ofrecer una

enseñanza centrada en el estudiante, dándole un mayor protagonismo y autonomía empleando metodologías activas y participativas para lograr un mayor compromiso en el alumnado y conseguir que sean ellos mismos los que construyan su propio conocimiento y adquieran las diferentes competencias. Para ello es fundamental generar interés en el alumnado y motivarle a “aprender a aprender” y se implique así de forma activa en el proceso educativo. Así, el apoyo a la autonomía por parte del docente es un aspecto clave para maximizar el aprendizaje.

Esta implicación activa por parte de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se verá incrementada según vayan sintiéndose más competentes, dando lugar a una mejora en la percepción de competencia académica y a mejores resultados académicos (Cockley, Bernard, Cunningham, y Motoike, 2001; Gargallo, Garfella, Sánchez, Ros, y Serra, 2009). Por lo que surge la necesidad de crear un nuevo perfil docente que potencie el desarrollo de competencias, promueva el pensamiento crítico, la reflexión, la autonomía, para lograr comprender y transferir los aprendizajes (González y Díaz, 2007; Hernández, Arán, y Salmerón, 2012). Para ello es fundamental generar un entorno de aprendizaje cálido donde el estudiante se sienta respetado (Reeve y Jang, 2006) y establecer una relación positiva con el alumnado mejorando su participación activa, compromiso, esfuerzo, interés, motivación y rendimiento académico (Allen, Pianta, Gregory, y Mikami, 2011; Hughes, Wu, Kwok, Villarreal, y Johnson, 2012; Klem y Connel, 2004; Sakiz, Pape, y Hoy, 2012). De esta forma, *en las enseñanzas no universitarias*, se daría respuesta a las demandas de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) que a través de

su artículo único introduce modificaciones importantes que deben tenerse en cuenta, tales como:

- *El estudiante es el centro y la razón de ser de la educación.*
- *La educación es el motor que promueve el bienestar de un país.*
- *El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas y con pensamiento propio.*
- *Puesto que todos los estudiantes tienen un talento diferente, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo para que puedan hacer realidad sus aspiraciones.*
- *La educación es la clave de la transformación mediante la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen, de crear valor individual y colectivo, capaces de asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa.*
- *El sistema educativo debe posibilitar tanto el aprendizaje de cosas distintas como la enseñanza de manera diferente, para poder satisfacer a unos alumnos y alumnas, que han ido cambiando con la sociedad.*
- *Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio.*
- *Necesidad de propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de*

aprendizaje. Los estudiantes actuales han cambiado radicalmente en relación con los de hace una generación. La globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea.

Y todo ello a través de la consecución de las competencias, desarrollando las capacidades necesarias para aplicar de forma integrada los contenidos de cada enseñanza y la resolución eficaz de problemas complejos. La LOMCE contempla dos competencias básicas: lingüística-matemática, científico-tecnológica. Y cinco competencias transversales: digital, aprender a aprender, sociales y cívicas, iniciativa y emprendimiento y conciencia y expresión cultural. La inclusión en el marco educativo de las competencias presenta un hilo conductor común, la transferencia de los aprendizajes en desarrollo personal y social. Según Blázquez (2009), toda competencia deberá aplicarse en un amplio abanico de contextos, obtener resultados de alto valor personal y social y permitir superar con éxito exigencias complejas. Para ello, las competencias tienen carácter trasversal e intentan en cada materia escolar dar respuesta a variables comportamentales, cognitivas y afectivas (Boyatzis, Goleman, y Hay/McBer, 1999; Boyatzis, Goleman, y Rhee, 2000; Cherniss, 2000; Coombs-Richardson, 1999; Saarni, 1998; Zins, Elias, Greenberg, y Weissberg, 2000). La adquisición de las competencias básicas se ha convertido en objeto de estudio fundamental dentro del marco escolar por la preocupación de acercar valores, emociones, conocimientos y motivaciones que permitan al alumnado resolver los problemas que presenta cada situación.

El conocimiento de los factores sociales y los procesos motivacionales contribuyen a

mejorar la perspectiva de éxito en las actividades escolares y a desarrollar en el alumnado aprendizajes significativos. La sociedad demanda que estos aprendizajes estén conectados para permitir resolver situaciones cotidianas y promover estudiantes competentes. En el estudio TALIS (2013), la referencia por parte de los docentes a problemas de la vida cotidiana para mostrar la utilidad de nuevos conocimientos (77.3%) se sitúa por encima de la media OCDE (65.0%) en este estudio. Con lo que se vislumbra que los docentes en sus aulas intentan conectar los aprendizajes del aula con la vida cotidiana.

También en la educación universitaria el tratamiento de las competencias es importante, pues se encuentra inmersa en un proceso de cambio estructural y metodológico, como consecuencia de la adaptación de los estudios al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Uno de los cambios más importantes en este proceso es la formulación de las nuevas titulaciones a partir de las competencias profesionales (Carreras, 2005). Esta hace referencia a la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, a la capacidad para resolver de forma autónoma y flexible los problemas profesionales que se le planteen y colaborar en su ámbito profesional (Bunk, 1994). La educación superior debe adaptarse a esta nueva situación produciendo cambios en la forma de gestionar el conocimiento (Monereo y Pozo, 2003), por lo que se hace necesario desarrollar nuevos modelos y estrategias metodológicas para el aprendizaje de estas competencias y conseguir una transferencia al ámbito profesional (Salmerón, 2013). Ello significa una mayor implicación del docente en el diseño de las actividades para fomentar su autonomía e incentivar la participación de los estudiantes

en la experiencia de innovación (Mérida, 2013).

Por lo que sería conveniente reforzar la formación del profesorado en relación al diseño de sus asignaturas y en cómo incorporar las competencias genéricas (Sánchez-Elvira et al., 2010) y redefinir así el proceso de enseñanza-aprendizaje que hasta ahora se venía desarrollando (López Ruiz, 2011). Esta propuesta del EEES plantea una mayor incidencia en la formación integral de la persona, donde las universidades cobran un papel primordial en el proceso formativo. Van a tener la responsabilidad de proporcionar en los estudiantes oportunidades para el desarrollo de las distintas competencias y favorecer su adaptación en una sociedad que está en continuo cambio respondiendo así a las demandas de un mercado laboral cada vez más competitivo (Cajide et al., 2002; Ortega, 2010; Semeijn et al., 2005). Es decir, desarrollar cualidades, valores y actitudes que capaciten al estudiante a realizar con eficacia las tareas y funciones en un determinado ámbito profesional, y facilitar su adaptación y transición a nuevos perfiles profesionales (Manjón y Pérez, 2008). En esta línea, según Ortega (2010) la adquisición de competencias que permitan al estudiante un aprendizaje a lo largo de toda su vida, es clave para lograr en la persona el progreso y el bienestar personal, social y laboral. Todo este proceso va a reforzar la motivación por aprender del estudiante, aspecto primordial para lograr que en el estudiante sea capaz de continuar aprendiendo por sí mismo durante el resto de su vida (Manjón y Pérez, 2008).

Como se puede observar, el desarrollo de la autonomía se convierte en un elemento determinante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para la adquisición de competencias (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014; Gil, 2012; Monarca y

Rappoport, 2013; Moreno-Murcia y Vera, 2011; Nunes, Bodden, Lemos, Lorence y Jiménez, 2014; Sánchez-Oliva et al., 2014; Stiefel, 2008).



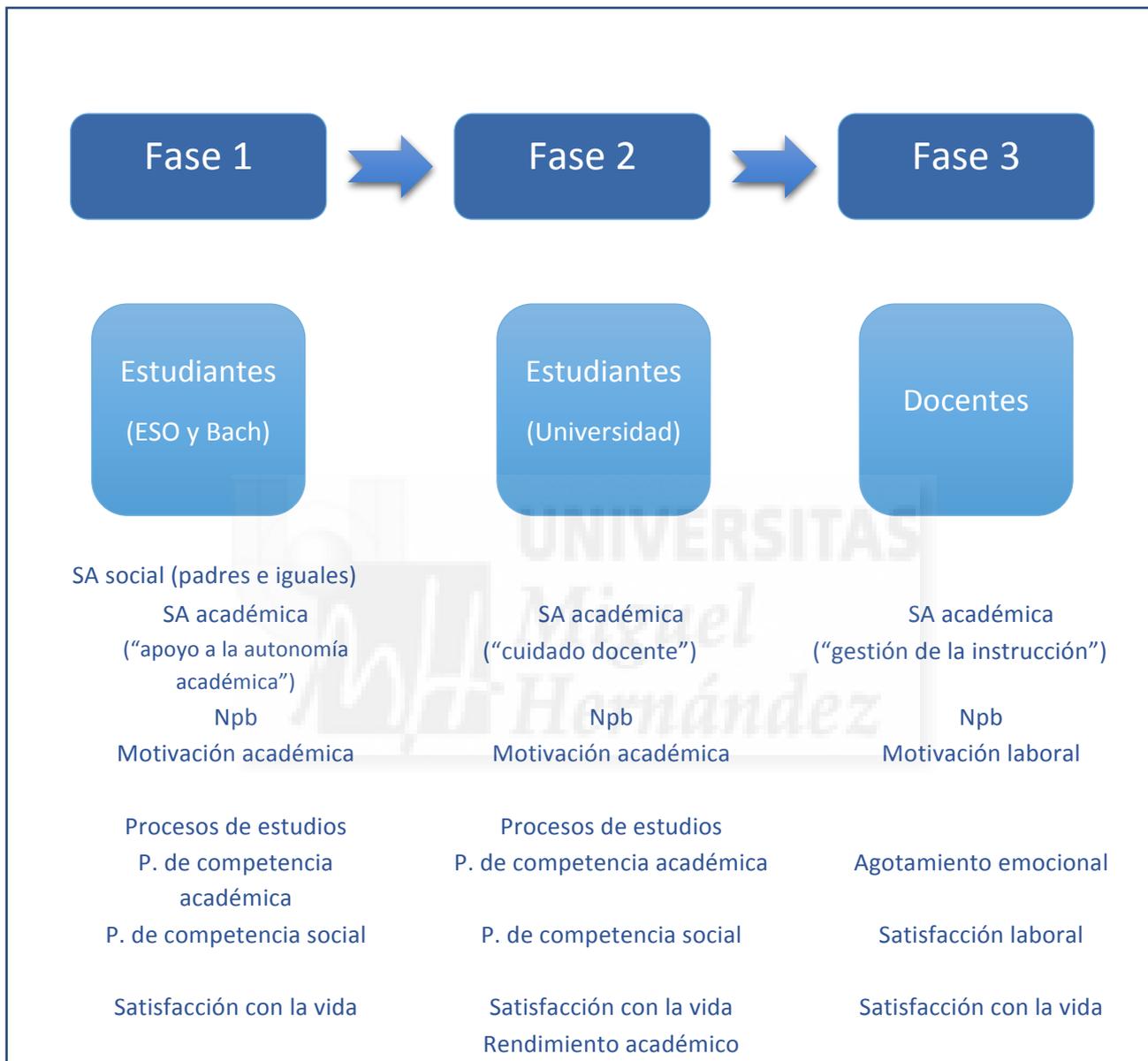
CAPÍTULO



MARCO EXPERIMENTAL

1. Objetivos
2. Hipótesis
3. Estudio 1. Estudiantes adolescentes
4. Estudio 4. Estudiantes universitarios
5. Estudio 3. Docentes

Tabla 8: Esquema de estudios realizados



1 | OBJETIVOS

- Comprobar el poder de predicción del soporte de autonomía, de las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada sobre el estudiante adolescente con un enfoque de aprendizaje profundo y sobre las competencias básicas.
- Diseñar y validar la escala de competencia social para estudiantes.
- Identificar los diferentes perfiles motivacionales en estudiantes adolescentes y relacionarlos con el apoyo a la autonomía aportado por el docente, las necesidades psicológicas básicas y la percepción de competencia académica.
- Analizar la relación del soporte de autonomía, las necesidades psicológicas básicas, la motivación autodeterminada y el enfoque de aprendizaje en los estudiantes adolescentes.
- Analizar la relación existente entre el soporte de autonomía del docente, las necesidades psicológicas básicas y la motivación académica sobre la percepción de competencia y rendimiento académico en estudiantes universitarios.
- Identificar los perfiles motivacionales en los estudiantes universitarios y comprobar su relación con los distintos enfoques adoptados a la hora de aprender así como con su posible relación en la satisfacción con la vida de los mismos.
- Determinar en qué medida el cuidado del docente, la autonomía y la motivación autodeterminada predicen la percepción de competencia laboral en estudiantes universitarios.
- Comprobar el poder de predicción de la dirección del comportamiento, las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada sobre la satisfacción docente.
- Establecer los diferentes perfiles motivacionales de los docentes y relacionarlos con las necesidades psicológicas básicas, la autoeficacia (para la implicación del aprendizaje y para crear un clima positivo), el agotamiento emocional, y satisfacción con la vida.

2 HIPÓTESIS

En función de las investigaciones existentes realizadas previamente y de los objetivos enunciados en la investigación, se formulan las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1. Se postula que el soporte de autonomía del docente predirá positivamente las necesidades psicológicas básicas, que predirán positivamente la motivación autodeterminada, y esta explicará positivamente el enfoque de aprendizaje profundo en el estudiante adolescente.

Hipótesis 2. Se espera que el soporte de autonomía, las necesidades psicológicas básicas y la motivación académica autodeterminada predigan las competencias básicas en el estudiante adolescente.

Hipótesis 3. Se pretende que el perfil motivacional más autodeterminado se asocie positivamente con el apoyo de autonomía docente, con la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas y con una mayor percepción de competencia académica en los estudiantes adolescentes.

Hipótesis 4. Se espera corroborar en qué grado la percepción de competencia y rendimiento académico de los estudiantes universitarios serán predichas por el soporte de autonomía del docente y la motivación autodeterminada, siendo las necesidades psicológicas mediadoras entre ambas.

Hipótesis 5. Se espera que el perfil motivacional más autodeterminado se relacionará de forma positiva con un enfoque de aprendizaje profundo dando lugar a una mayor satisfacción con la vida en los estudiantes universitarios

Hipótesis 6. El cuidado del docente, la percepción de autonomía y la motivación académica autodeterminada predirán de forma positiva la percepción de competencia laboral en los estudiantes universitarios.

Hipótesis 7. Se espera que la satisfacción docente sea predicha por el soporte de autonomía del profesorado, las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada.

Hipótesis 8. Se pretende comprobar que los docentes con un perfil más autodeterminado, presentarán una mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, mayor percepción de autoeficacia, mayor satisfacción con la vida y un menor agotamiento emocional.

ESTUDIO 1



ESTUDIO 1.

Estudiantes adolescentes

1. Introducción

Diversos trabajos han tratado de analizar los comportamientos del estudiante dentro del contexto educativo apoyados en un modelo cognitivo social de la motivación de logro (DeBacker y Schraw, 1995; Hong, Chiu, Dweck, Lin, y Wan, 1999; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, y González-Pienda, 2006), el cual se construye sobre las expectativas y los valores que las personas otorgan a las diferentes metas y actividades a realizar. Este modelo cognitivo-social junto a la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 1991, 2000) y el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997) están siendo uno de los constructos que mejor están explicando los procesos motivacionales en el estudiante.

Según la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1991, 2000), como ya se ha indicado anteriormente, las personas se comportan o aprenden de acuerdo a las orientaciones motivacionales. Para ello establecen distintos niveles de motivación situados en un continuo, donde el nivel más alto de autodeterminación lo ocupa la motivación intrínseca (el estudiante muestra interés por aprender porque considera interesante la materia) y en el otro extremo, con el nivel más bajo, se encuentra la desmotivación (falta de motivación para el aprendizaje), estando entre ellos la motivación extrínseca (el estudiante solo aprende o se comporta para recibir recompensas, como por ejemplo aprobar un examen). Además, según esta teoría, generar un entorno que satisfaga las tres necesidades psicológicas básicas del

participante (percepción de competencia, autonomía y relación con los demás), dará lugar en el estudiante a un mayor bienestar psicológico, independientemente de la cultura (Deci y Ryan, 2008) y a mayores niveles de rendimiento académico (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe, y Ryan, 2000; Sheldon, Ryan, y Reis, 1996; Sheldon, Elliot, Kim, y Kasser, 2001), lo que llevaría a un aumento de la motivación intrínseca. Es decir, el aprendizaje sería más significativo y exitoso si los estudiantes se mostraran motivados intrínsecamente (Reeve, Deci, y Ryan, 2004a; Reeve, Ryan, Deci, y Jang, 2008). Diferentes investigaciones (Ryan y Conell, 1989; Vallerand, Blais, Brière, y Pelletier, 1989) mostraron que la regulación identificada e intrínseca de la conducta se relacionaba con la percepción de autonomía y satisfacción del estudiante en la clase, mientras la regulación externa e introyectada estaban relacionadas con la percepción de control e ansiedad, por lo que los contextos sociales que transmiten sentimientos de competencia favorecen la motivación intrínseca cuando van acompañados de la sensación de autonomía.

Uno de los aspectos que más preocupa a los docentes es cómo lograr motivar a los estudiantes para que se impliquen activamente en las tareas escolares, siendo la etapa de educación secundaria donde se da una participación más baja (Martin, 2009), estando relacionada con elevadas tasas de abandono escolar (Croninger y Lee, 2001). Diversos estudios han mostrado la relación existente entre la motivación académica y el rendimiento académico (Inglés et al., 2009; Pekrun, 2009; Ryan y Deci, 2009; Steinmayr y Spinath, 2009), siendo el aburrimiento en las clases uno de los principales elementos que conduce al fracaso y al abandono escolar en la educación secundaria (Fernández, Mena, y Riviere, 2010). De modo que, cuanto mayores son los niveles de

motivación intrínseca sobre la motivación extrínseca, los estudiantes presentan una mayor percepción de competencia (Harter, 1992), facilitando la utilización de estrategias de aprendizaje profundas, obteniendo así un mejor rendimiento académico (Covington, 2000; Dina y Efklides, 2009; Vansteenkiste et al., 2005). Aunque es preciso señalar que, especialmente en la etapa de la educación secundaria, estos dos tipos de motivación pueden coexistir para motivar al estudiante hacia las tareas escolares (Harter 1981; Gillet et al., 2009; Lepper et al., 2005)

Los diferentes motivos que llevan a los estudiantes a implicarse en las tareas escolares pueden presentar consecuencias importantes en el ámbito académico. De manera que la motivación intrínseca y regulación identificada se asocian con resultados más positivos, prefiriendo tareas difíciles (Pintrich y De Groot, 1990), mayor asistencia (Vallerand y Bissonnette, 1992), mayor participación cognitiva (Miller, Behrens, y Green, 1993), y un mejor rendimiento académico (Boiché, Sarrazin, Grouzet, Pelletier, y Chanal, 2008; Burton, Lydon, D'Alessandro, y Koestner, 2006; Corpus, McClintic-Gilbert, y Hayenga, 2009; Lepper, Corpus, y Iyengar, 2005).

Según Vallerand (1997) las consecuencias que permiten favorecer el comportamiento, la cognición y la afectividad pueden depender de los factores sociales en los que se desenvuelve el estudiante. Uno de éstos determinantes sociales es la forma en que el estudiante percibe el apoyo a la autonomía ya no solo de sus docentes, como se ha descrito anteriormente, sino también por parte de padres e iguales. Así, las motivaciones de los diferentes grupos sociales permiten elegir, reducir la presión en la actuación y en el control externo de la conducta (Hagger, Chatzisarantis, Hein, Pihu, Soós, y Karsai, 2007;

Standage, Duda, y Ntoumanis, 2006) que implica regular el comportamiento atendiendo a los intereses y valores establecidos por el propio estudiante. De modo que Ryan y Deci (2000) apuntaron a la frustración de la sensación de autonomía como responsable de la falta de satisfacción en la vida. A este respecto, los hijos de padres que promueven la autonomía y relativizan el control firme, experimentan mejor ajuste y competencia social (Allen, Hauser, Eickholt, Bell, y O'Connor, 1994; Oliva, 2006). Mientras, los que utilizan estrategias de control psicológico, que dificultan el desarrollo de la autonomía, muestran mayores problemas de conducta (Parra y Oliva, 2006). En relación a las diferentes percepciones que los adolescentes muestran del padre y la madre, el estilo educativo empleado por éstos parece condicionar la existencia de una mayor o menor comunicación (Montañés, Bartolomé, Montañés, y Parra, 2008). Concretamente, el estilo de la madre se caracteriza por la percepción de una mayor cercanía emocional y afectiva, mientras que la comunicación con el padre se centra más en las normas de la familia y la vida futura (Parra y Oliva, 2002). La autonomía percibida se ha relacionado con el grado en que los padres explican a los hijos las razones de sus conductas, por el contrario, la falta de explicaciones suele causar efectos negativos en el desarrollo de la autonomía (Moralada, 1994). El modo de conducta que el adolescente aprende en la relación con los padres se transfiere a la relación con los iguales, de tal forma que el apoyo a la autonomía de los padres presenta una relación positiva con el apoyo a la autonomía de los iguales (Meeus, Oosterwegel, y Vollebergh, 2002; Zacarés, Iborra, Tomás, y Serra, 2009).

Según Deci y Ryan (1991) el contexto social más óptimo para favorecer un comportamiento autodeterminado es aquel

que favorece el desarrollo de la autonomía, establece una estructura adecuada y supone la implicación de otros significantes. Apoyados en esta teoría, el apoyo a la autonomía es un factor importante que puede influir en la capacidad de las personas para prosperar, mejorar su crecimiento personal y satisfacción. De modo que aquellos estudiantes que perciben un soporte de autonomía por parte de sus docentes son más propensos a participar de forma autónoma en las tareas de aprendizaje, están más satisfechos con su vida, presentan un mayor compromiso (Reeve, Jang, Carrell, Barch, y Jeon, 2004), mayor persistencia y rendimiento óptimo (Black y Deci, 2000; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, y Deci, 2004; Vallerand, Fortier, y Guay, 1997), mayor autoestima (Deci, Schwartz, Sheinman, y Ryan, 1981; Ryan y Grolnick, 1996; Sheldon, Abad, y Omoile, 2009), mayor percepción de competencia (Williams y Deci, 1998) y mayor auto-regulación académica (Assor, Kaplan, y Roth, 2002; Williams et al., 2006). Por lo que, este apoyo de autonomía del docente puede tener un impacto en la motivación intrínseca en los estudiantes (Assor et al., 2002; Black y Deci, 2000; Grouzet et al., 2004; Kunter, 2005; Rakoczy, Klieme, y Pauli, 2008; Reeve et al., 2004; Roth, Assor, Kanat-Maymon, y Kaplan, 2007; Stefanou et al., 2004; Vansteenkiste, Lens, y Deci, 2006), en la curiosidad y el deseo de desafío (Deci, Nezlek, y Sheinman, 1981; Flink, Boggiano, y Barrett, 1990; Ryan y Grolnick, 1986), mostrando una tendencia innata a buscarla novedad, nuevos retos, a ejercitar sus propias capacidades, a explorar y a aprender (Deci y Moller, 2005).

La implicación activa del estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se incrementa a medida que éste se sienta más competente, confíe en sus propias capacidades, presente altas expectativas de autoeficacia,

valore las tareas y se sienta responsable de su propio aprendizaje (Miller, Behrens, y Greene, 1993; Zimmerman, Bandura, y Martínez-Pons, 1992), incidiendo además, de forma positiva sobre la adopción de una orientación de meta concreta y el uso de estrategias cognitivas de aprendizaje (Núñez et al., 1998; Valle et al., 2003). De modo que los docentes pueden favorecer la competencia académica de los estudiantes si se centran en el esfuerzo, confían en las propias capacidades del estudiante y se valora los resultados anteriores para evaluar el trabajo del estudiante (Fischer y Rustemeyer, 2007).

Este ambiente de aprendizaje que estimula los recursos motivacionales internos del estudiante, obtiene beneficios respecto a los estilos más controladores: mayor competencia percibida (Deci, Schwartz, Sheinman, y Ryan, 1981), motivación intrínseca (Reeve, Nix, y Hamm, 2003; Ryan y Grolnick, 1986), creatividad (Koestner, Ryan, Bernieri, y Holt, 1984), aumento de la comprensión conceptual (Benware y Deci, 1984), mayor compromiso (Reeve, Jang, Carrell, Barch, y Jeon, 2004), emocionalidad positiva (Patrick, Skinner, y Connell, 1993), un mejor rendimiento académico (Boggiano, Flink, Shields, Seelbach, y Barrett, 1993) y mayor persistencia académica, en lugar de abandono de los estudios (Vallerand, Fortier, y Guay, 1997). Mientras que aquellos que perciben un mayor control por parte del docente presentan mayores niveles de ansiedad, menor bienestar psicológico, compromiso y disfrute por la tarea que está realizando (Bartholomew, Ntoumanis, y Thogersen-Ntoumani, 2009), estando relacionada esta percepción de control con una disminución de la motivación y de la utilización de estrategias meta-cognitivas (Soenens et al., 2012).

Pero no todos los estudiantes adoptan la misma manera de aprender o de enfrentarse a las actividades planteadas por el docente, pudiendo adoptar diferentes enfoques de aprendizaje, los cuales se componen de elementos situacionales y personales (Biggs, 1988, 1993). Principalmente se identifican dos enfoques, uno profundo y otro superficial (Biggs, Kember, y Leung, 2001; Entwistle, 1985; Hernández Pina, 2000; González Geraldo, del Rincón Igea, y Delio, 2010). El estudiante del enfoque profundo presenta un interés por la materia (motivación intrínseca) y adopta estrategias que le llevan a una mayor comprensión de la misma, y hacia un aprendizaje significativo, tratando de relacionar lo aprendido con sus conocimientos previos (Doménech y Gómez, 2011). Mientras, el estudiante que emplea un enfoque superficial, presenta un mayor miedo a fracasar, utiliza estrategias centradas en el aprendizaje memorístico, y presenta una motivación extrínseca (Biggs, Kember, y Leung, 2001).

El conocimiento de los factores sociales y los procesos motivacionales contribuyen a mejorar la perspectiva de éxito en las actividades escolares y a desarrollar en el alumnado aprendizajes significativos. La sociedad demanda que estos aprendizajes estén conectados para permitir resolver situaciones cotidianas y promover estudiantes competentes. La inclusión en el marco educativo de las competencias básicas presenta un hilo conductor común, la transferencia de los aprendizajes en desarrollo personal y social. Según Blázquez (2009), toda competencia deberá aplicarse en un amplio abanico de contextos, obtener resultados de alto valor personal y social y permitir superar con éxito exigencias complejas. Para ello, las competencias tienen carácter transversal e intentan en cada materia escolar dar respuesta a variables comportamentales, cognitivas y

afectivas (Boyatzis, Goleman, y Hay/McBer, 1999; Boyatzis, Goleman, y Rhee, 2000; Cherniss, 2000; Coombs-Richardson, 1999; Saarni, 1998; Zins, Elias, Greenberg, y Weissberg, 2000). La adquisición de las competencias básicas se ha convertido en objeto de estudio fundamental dentro del marco escolar por la preocupación de acercar valores, emociones, conocimientos y motivaciones que permitan al alumnado resolver los problemas que presenta cada situación.

Preocupados por ello, los objetivos del estudio fueron los siguientes: comprobar el poder de predicción del soporte de autonomía, de los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada sobre el estudiante adolescente con un enfoque de aprendizaje profundo y sobre las competencias básicas; identificar los diferentes perfiles motivacionales en estudiantes adolescentes y relacionarlos con el apoyo a la autonomía aportado por el docente, las necesidades psicológicas básicas y la percepción de competencia académica y analizar la relación del soporte de autonomía, las necesidades psicológicas básicas, la motivación autodeterminada y el enfoque de aprendizaje en los estudiantes adolescentes.

Se hipotetizó que el soporte de autonomía del docente prediría positivamente las necesidades psicológicas básicas, que predirán positivamente la motivación autodeterminada, y esta explicara positivamente el enfoque de aprendizaje profundo en el estudiante. Se pretendió que el perfil motivacional más autodeterminado se asociara positivamente con el apoyo de autonomía docente, con la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas y con una mayor percepción de competencia académica en los estudiantes. Se esperaba que el soporte

de autonomía, las necesidades psicológicas básicas y la motivación académica autodeterminada predijeran las competencias básicas en el estudiante.

2. Método

2.1. Participantes

Los participantes de este estudio constituyeron un total de 405 estudiantes con edades comprendidas entre los 13 y 18 años ($M= 15.40$, $DT= 1.60$), pertenecientes a cursos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de diferentes centros de enseñanza públicos de la provincia de Alicante (España). La selección de la muestra se realizó dentro de la provincia de Alicante. Se utilizó un muestreo no aleatorio (Azorín y Sánchez Crespo, 1986).

En las Tablas 9, 10 y 11 aparecen reflejadas las distribuciones de las frecuencias y los porcentajes pertenecientes a las variables sexo, edad y curso.

Así, en la Tabla 19 se puede observar que de los 405 estudiantes que componen el estudio, 193 pertenecen al sexo masculino y 212 al sexo femenino, siendo el porcentaje de chicos del 52.3% y el de chicas de 47.7%.

Tabla 9. Distribución de frecuencias de los estudiantes según el sexo.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Chico	193	52.3%
Chica	212	47.7%
Total	405	100%

En la Tabla 10 se observa como de los 405 estudiantes que componen el total del estudio, el 14.3% tiene una edad de 13 años, el 19.5% de 14 años, el 19.0% de 15 años, el 18.3% de 16 años, el 16.3% de 17 años y el 12.6% de 18 años.

Tabla 10. Distribución de frecuencias de los estudiantes por la edad.

Edad del estudiante	Frecuencia	Porcentaje
13	58	14.3%
14	79	19.5%
15	77	19.0%
16	74	18.3%
17	66	16.3%
18	51	12.6%
Total	405	100%

En la Tabla 11, se expone la distribución de frecuencias del total de los 405 estudiantes según el curso académico, siendo 66 los estudiantes de 1º de ESO, 98 de 2º ESO, 88 de 3º eso, 72 de 4º ESO, 50 de 1º BACH y 31 de 2º de BACH.

Tabla 11 . Distribución de frecuencias de los estudiantes por curso académico.

Curso	Frecuencia	Porcentaje
1º ESO	66	16.3%
2º ESO	98	24.2%
3º ESO	88	21.7%
4º ESO	72	17.8%
1º BACH	50	12.3%
2º BACH	31	7.7%
Total	405	100%

2.2. Medidas

A continuación se describen cada una de las escalas así como de los factores que los componen.

2.2.1. Soporte de autonomía de la madre, del padre y de los iguales

Para medir el soporte de autonomía social de la madre, el padre y de los iguales, se empleó una modificación de la versión del *Learning Climate Questionnaire* (LCQ) de Williams y Deci (1996), traducida y adaptada por Núñez, León, Grijalvo, y Martín-Albo (2012). Evalúa el apoyo a la autonomía en el contexto social por parte del conjunto de iguales y de su familia (padre y madre). Consta de 15 ítems (e.g. "Intenta comprender mi punto de vista antes de explicarme una nueva forma de hacer las cosas") y los mismos son valorados en función del encabezado ("Mis amigos...", "Mi madre...", "Mi padre"). Se puntúa de acuerdo a una escala tipo Likert desde 1 (*No se corresponde en absoluto*) hasta 7 (*Se corresponde totalmente*). El alfa de

Cronbach fue de .93 para los iguales, .95 para la madre y .95 para el padre.

2.2.2. Percepción de apoyo a la autonomía académica

Se utilizó la escala *Teacher's Supportive Behavior* de Kususanto, Ismail, y Jamil (2010) para medir la percepción de apoyo a la autonomía académica del estudiante. Este instrumento está precedido del encabezado "Mis profesores generalmente...", compuesto por diez ítems (e.g. "Fomentan el debate académico entre los estudiantes"), agrupados en un único factor que se puntúan de acuerdo a una escala Likert de cuatro puntos, desde 1 (*Muy en desacuerdo*) hasta 4 (*Totalmente de acuerdo*). Se obtuvo un valor alfa de Cronbach de .68.

2.2.3. Soporte de autonomía docente

La percepción del estudiante sobre el apoyo a la autonomía en clase de sus docentes, fue medida a través de la escala *Student's Perception of Autonomy Support* de Röder y Kleines (2007). Dicha escala está precedida por el enunciado "En clase, a menudo, podemos decidir...", y está compuesta por cinco ítems (e.g. "Si queremos trabajar solos o en grupo"), que se responden de acuerdo a una escala tipo Likert de 1 (*Nunca es verdad para mí*) a 4 (*Frecuentemente es verdad para mí*). El valor alfa fue de .87.

2.2.4. Necesidades psicológicas básicas académicas

Se utilizó la versión española de la *Échelle de Satisfacción des Besoins Psychologiques* en el contexto educativo (León, Domínguez, Núñez, Pérez, y Martín-Albo, 2011) de Gillet et al. (2008). La escala está compuesta por 15 ítems referidos a tres factores de cinco ítems cada uno: la competencia académica (e.g. "Tengo la sensación de hacer las cosas bien"), a

la autonomía académica (e.g. “Generalmente me siento libre para expresar mis opiniones”), y a la relación con los demás académica (e.g. “Me siento bien con las personas con las que me relaciono”). Las respuestas se establecían en una escala tipo Likert que oscilaba de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 5 (*Totalmente de acuerdo*). La consistencia interna de cada factor fue de .67, .67, y .72, respectivamente. Dos factores revelaron un alfa de Cronbach por debajo del recomendado .70 (Nunnally, 1978), pero dado el pequeño número de ítems que los componen, la validez interna observada de los mismos podría ser aceptada (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1998). También se han analizado todos los mediadores en un único factor y la consistencia interna fue de .78.

2.2.5. Motivación académica

Para medir la motivación académica del estudiante se empleó la versión española traducida y validada para el contexto educativo (Suárez, 2008) de la *Academic Motivation Scale*, High School Version (AMS-HS-28) (Vallerand, Pelletier, Blais, y Brière, 1992). Está formada por 28 ítems, precedidos por la frase “¿Por qué vas al instituto?” y distribuidos en siete subescalas de cuatro ítems cada una: desmotivación (e.g. “No sé por qué voy al instituto y, sinceramente, no me importa”), regulación externa (e.g. “Para poder conseguir, posteriormente, un mejor salario”), regulación introyectada (e.g. “Porque cuando hago bien las tareas en clase me siento importante”), regulación identificada (e.g. “Porque me ayudará a tomar una mejor decisión en lo que respecta a mi orientación profesional”), motivación intrínseca al conocimiento (e.g. “Porque mi estudios me permiten seguir aprendiendo muchas cosas que me interesan”), motivación intrínseca al logro (e.g. “Por la satisfacción que siento cuando voy superando actividades académicas

difíciles”) y motivación intrínseca a las experiencias estimulantes (e.g. “Porque realmente me gusta asistir a clase”). Las respuestas se puntuaron de acuerdo a una escala tipo Likert de siete puntos, desde 1 (*No se corresponde en absoluto*) hasta 7 (*Se corresponde totalmente*). Las fiabilidades obtenidas en este estudio fueron .82 para desmotivación, .78 para regulación externa, .76 para regulación introyectada, .77 para regulación identificada, .84 para motivación intrínseca al conocimiento, .84 para motivación intrínseca al logro y .70 para motivación intrínseca a las experiencias estimulantes. Para evaluar la motivación autodeterminada se utilizó el índice de autodeterminación (IAD) que se ha mostrado como válido y fiable en diferentes trabajos (Chantal, Robin, Vernat, y Bernache-Asollant, 2005; Kowal y Fortier, 2000) y se calculó con la siguiente fórmula: $(2x(\text{motivación intrínseca al conocimiento} + \text{motivación intrínseca a la ejecución} + \text{motivación intrínseca hacia la estimulación})/3) + ((\text{motivación extrínseca identificada} + \text{motivación extrínseca integrada}/2)) - ((\text{motivación extrínseca externa} + \text{motivación extrínseca introyectada})/2) - (2x \text{Desmotivación})$ (Vallerand, 1997). Se obtuvo un alfa de Cronbach de .87.

2.2.6. Procesos de estudio

Para conocer los enfoques de aprendizaje de los estudiantes se empleó el *Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio* (R-CPE-2F). Cuestionario traducido y validado por Recio y Cabrero (2005) derivado de la versión traducida del *Revised Two Factor Study Process Questionnaire* (R-SPQ-2F), elaborado y validado por Biggs et al. (2001) y Leung y Chan (2001). Dicho cuestionario se compone por 20 ítems que hacen referencia a cuatro dimensiones: estrategia profunda (e.g. “La mayoría de los temas nuevos me parecen

interesantes y, a menudo, suelo dedicar tiempo extra a obtener más información sobre ellos”), estrategia superficial (e.g. “Aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las haya entendido”), motivo profundo (e.g. “En ocasiones el estudio me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal”) y el motivo superficial (e.g. “Mi objetivo es aprobar haciendo el menor trabajo posible). Las respuestas fueron recogidas en una escala tipo Likert donde 1 corresponde a *Nunca es verdad para mí* y 7 a *Siempre es verdad para mí*. La consistencia interna obtenida para el estudiante superficial fue de .75 y para el estudiante profundo de .73.

2.2.7. Percepción de competencia académica

Se utilizó la escala de Losier, Vallerand, y Blais (1993), denominada *Perception of Competence in Life Domains Scale (PCLDS)*. Estaba compuesta por cuatro ítems (e.g. “En general, tengo dificultades para hacer bien mi trabajo del instituto. Las respuestas fueron recogidas en una escala tipo Likert, cuyos rangos de puntuación oscilaban desde 1 (*No se corresponde en absoluto*) hasta 7 (*Se corresponde totalmente*). Se obtuvo un alfa de Cronbach de .75..

2.2.8. Competencia social.

Se diseñó una escala de nueve ítems para determinar la competencia social del estudiante. La escala estaba encabezada por el enunciado “¿Lo que me están enseñando mis docentes en el instituto me permite ser capaz de...?”. Se compone de nueve ítems (e.g. “Ser una persona autónoma y con iniciativa personal para enfrentarme a los retos y toma de decisiones de mi vida”). Las respuestas fueron recogidas a través de una escala tipo Likert de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 7 (*Totalmente de*

acuerdo). En este estudio la consistencia interna obtenida fue de .88.

2.2.9. Satisfacción con la vida

Se utilizó la *Escala de Satisfacción para la Vida (ESDV-5)* de Vallerand, Blais, Brière, y Pelletier (1989) validada al contexto español (Atienza, Balaguer, y García-Merita, 2003; Atienza, Pons, Balaguer, y García-Merita, 2000). Está formada por cinco ítems agrupados en un solo factor (e.g. “En general, mi vida se corresponde con mis ideales”). La sentencia previa fue “Satisfacción con tu vida...”. Las respuestas fueron valoradas a través de una escala tipo Likert que oscilaba desde 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 7 (*Totalmente de acuerdo*). La consistencia interna fue de .82

2.2.10. Variables sociodemográficas

Al inicio del instrumento se establecieron una serie de variables sociodemográficas en las que se describirán las características de los estudiantes asociadas a su entorno personal y a su carácter demográfico: edad, sexo y curso académico.

2.3. Procedimiento

Tras solicitar la autorización oportuna a los equipos directivos de los centros escogidos, así a los padres/tutores de los participantes menores de edad, se concretó el periodo de administración de los mismos.

Se diseñó una aplicación web del cuestionario definitivo, de esta forma el grupo clase se desplazaba al aula de informática (previamente reservada) y con su número de expediente personal procedía a completar el cuestionario. Se subdividió en nueve partes, coincidiendo con cada una de las escalas del cuestionario. Cada escala completada era guardada en el servidor al pulsar el estudiante

“continuar”, de esta forma si se producía un error en la conexión, el estudiante tenía la posibilidad de volver a entrar reconduciéndole el programa en el último dato que había sido guardado.

Los cuestionarios se cumplimentaron durante las horas de tutoría de los distintos grupos, siempre bajo la supervisión del investigador principal para informar de cómo rellenar el cuestionario y solventar posibles dudas que pudieran surgir durante el proceso. Se insistió en el anonimato de las mismas y en que contestaran con sinceridad. El tiempo requerido para rellenar el cuestionario fue de aproximadamente 20 minutos.

2.4. Análisis de datos

Inicialmente, como primer apartado, se realizó un análisis de las propiedades psicométricas de las siguientes escalas: *Teacher's Supportive Behavior (TSB)*, *Perception of Competence in Life Domains Scale (PCLDS)* y *Students' Perception of Autonomy Support (SPAS)* para validarlas al castellano. Se realizó una traducción inversa (Hambleton, 1996), de tal forma que los ítems de las escalas anteriormente mencionadas fueron traducidos al castellano, para que posteriormente un traductor ajeno al grupo de investigación los volviera a traducir al inglés. Se compararon los ítems traducidos al inglés con los de la escala original, observando en dicha comparación la total coincidencia. Seguidamente, los diferentes ítems fueron evaluados por cuatro expertos en la materia (Lynn, 1986), que consideraron que eran adecuados y que la redacción era correcta. Tras ello se realizó un análisis factorial confirmatorio, de consistencia interna y estabilidad temporal.

La construcción del cuestionario de percepción de competencias básicas para el

estudiante adolescente se realizó a partir de una revisión de la legislación vigente y bibliografía al respecto, donde se van construyendo los aspectos más importantes sobre los que deben girar los ítems. La redacción de los mismos surge del trabajo de tres docentes especialistas en competencias. La elaboración de los ítems se centraron en determinar la percepción que tienen los estudiantes sobre sus competencias básicas. Se pidió la colaboración de 24 estudiantes universitarios de 14 y 16 años de edad. Conforme los ítems se iban construyendo se sometían al criterio de los estudiantes a través de entrevistas con el grupo seleccionado. Así, las frases que se construían eran interpretadas por los estudiantes anotando las palabras que no tenían claras, modificando la estructura de la frase, dialogando sobre el significado o cambiando el tiempo verbal. De este estudio inicial se obtuvieron nueve ítems agrupados en un único factor.

Para la validación de contenido, los ítems fueron analizados por tres especialistas en enseñanza que puntuaron, en una escala Likert de siete puntos sobre cada ítem de la escala, la claridad de lenguaje, pertinencia práctica y relevancia teórica. Se determinó el coeficiente de validez de contenido (CVC) utilizando el criterio de Hernández-Nieto (2002) y se obtuvo un coeficiente de 0.81, el cual indicó que los contenidos propuestos poseían una satisfactoria validez y concordancia, según la escala establecida por el autor para interpretar diversos intervalos del coeficiente, cuando el CVC es igual o mayor a 0.80 y menor de 0.90 la validez y concordancia son satisfactorias. A continuación, para comprobar la validez de constructo se realizaron sendos análisis factoriales (exploratorio y confirmatorio), además de comprobar la consistencia interna y la estabilidad temporal.

En un segundo apartado, se realizó un análisis estadístico descriptivo (medias y desviaciones típicas) de todas las variables sometidas a estudio (soporte de autonomía de la madre, el padre, los iguales y el docente, necesidades psicológicas básicas, percepción de apoyo a la autonomía, motivación autodeterminada, estudiante profundo, estudiante superficial, autonomía y competencia académica, competencia social y satisfacción con la vida), además se calculó la consistencia interna mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach y las correlaciones bivariadas.

En el tercer apartado, se llevó a cabo un análisis de varianza multivariado para comprobar si existen diferencias entre cada una de las variables sociodemográficas establecidas (sexo y edad) y los diferentes factores que componían las escalas administradas a la muestra de estudio.

A continuación, en el cuarto apartado, se identificaron diferentes perfiles motivacionales en los estudiantes. Para la realización del análisis de cluster, se siguieron las fases propuestas por Hair et al. (1998). En primer lugar, se observó la existencia de casos perdidos en algunas de las variables estudiadas, siendo excluidos de la muestra de estudio. En segundo lugar, se estandarizaron todas las variables usando las puntuaciones Z , no encontrando ninguna puntuación por encima de 3, lo que implicó la inexistencia de clasificaciones outliers o casos perdidos en la totalidad de la muestra. En el siguiente paso, la distribución univariada de todas las variables agrupadas fue examinada para su normalidad.

Se dividió de forma aleatoria la muestra total de 405 estudiantes adolescentes, en dos submuestras a las que se le denominó muestra 1 ($n = 202$) y muestra 2 ($n = 201$). En primer lugar, se trataron de identificar los perfiles motivacionales en la muestra 1. Para ello, se

realizó un análisis jerárquico de cluster con método Ward, utilizando las variables motivación intrínseca hacia el conocimiento, motivación intrínseca hacia la estimulación, motivación intrínseca hacia al logro, la regulación intrínseca, identificada, introyectada, externa y desmotivación. A continuación, con las mismas variables se trató de confirmar la solución de perfiles hallada, utilizando un análisis de conglomerados de K medias con la muestra 2. Posteriormente se completó con un análisis diferencial para examinar las características de cada perfil motivacional, realizando análisis de varianza multivariados (MANOVA) con los cluster como variables independientes, y el soporte de autonomía docente, las necesidades psicológicas básicas, la motivación autodeterminada y la percepción de competencia académica como variables dependientes.

En el quinto apartado del análisis de datos, se realizó un análisis de regresión lineal de predicción de las competencias básicas del estudiante a través del soporte de autonomía (docente, iguales, madre y padre), necesidades psicológicas básicas y motivación autodeterminada.

En el sexto apartado del análisis de datos, se realizó un modelo de regresión estructural para testar el modelo predictivo planteado, utilizando el método de dos pasos indicado por Anderson y Gerbing (1988), en el primer paso se llevó a cabo un modelo de medición que permitió dar validez de constructo a las escalas y en el segundo paso, se utilizó el modelo de regresión estructural para analizar las relaciones predictivas entre las variables que componen dicho modelo

Los datos obtenidos por medio de los diferentes cuestionarios fueron tabulados y

analizados con los paquetes estadísticos SPSS 20.0 y AMOS 20.0.

3. Resultados

3.1. Propiedades psicométricas de las escalas

Tal y como se ha mencionado en el apartado de análisis de datos, se analizan las propiedades psicométricas de las escalas *Teacher's Supportive Behavior (TSB)*, *Perception of Competence in Life Domains Scale (PCLDS)* y *Students' Perception of Autonomy Support (SPAS)* empleadas en la investigación, con el fin de validarlas al castellano, también se presenta la psicometría de la escala de competencia social (CS).

Para iniciar el análisis psicométrico de las escalas mencionadas, se realizó un análisis descriptivo (media y desviación típica) de todos los ítems en cada una de las escalas, con la intención de maximizar la varianza de las escalas y comprobar si todos los ítems presentaban un elevado poder discriminante, alta desviación típica y puntuaciones medias de respuesta aceptadas (Nunnally y Bernstein, 1994). Para ello se utilizó una muestra independiente de 345 estudiantes de Educación Secundaria ($M = 16.09$, $DT = 1.43$) con edades comprendidas entre los 14 y 18 años. Según los resultados de los datos descriptivos existieron semejanzas con la curva normal, tal y como recomiendan Curran, West, y Finch (1996). Todos los ítems se ajustaron a los niveles descriptivos deseados por lo que se procedió a analizar la estructura interna de las escalas. Para analizar la estabilidad temporal de las escalas se empleó una muestra independiente de 78 estudiantes con edades comprendidas entre los 14 y 16 años ($M = 14.56$, $DT = .81$). Dichos estudiantes contestaron a la escala en dos ocasiones, con una separación temporal de cuatro semanas.

3.1.1. Propiedades psicométricas de la escala *Teacher's Supportive Behavior (TSB)*

Análisis factorial confirmatorio. El coeficiente de Mardia obtenido fue 2.46 estableciendo una desviación de la normalidad multivariada. La estructura factorial fue evaluada utilizando la estimación de máxima verosimilitud con un procedimiento de bootstrapping, y la matriz de covarianza entre los ítems como entrada para el análisis de datos. Se sometió a análisis el modelo con 10 medidas observadas. Los pesos factoriales se encontraban entre valores estandarizados de .74 y .90. El ajuste del modelo fue evaluado con una combinación de índices de ajuste absolutos y relativos, descritos en el apartado del análisis de datos. Tras el análisis se comprobó que los índices obtenidos fueron adecuados: $\chi^2 = 52.22$, $p < .000$, $\chi^2/df = 2.90$, CFI = .92, IFI = .92, TLI = .90, RMSEA = .07.

Análisis de la consistencia interna. Se obtuvo un valor alfa de .71.

Análisis de la estabilidad temporal. Se calculó el coeficiente de correlación intra-clase (CCI) obteniendo una media de 2.68 ($DT = .52$) y 2.73 ($DT = .62$) con un CCI de .76. Valores del CCI entre .70 y .80 indican niveles aceptables de estabilidad; entre .80 y .89, moderados; y .90 o superiores, alta estabilidad (Vincent, 1995).

3.1.2. Propiedades psicométricas de la *Perception of Competence in Life Domains Scale (PCLDS)*

Análisis factorial confirmatorio. Se obtuvo un coeficiente de Mardia de 15.31, estableciendo una desviación de la normalidad multivariada. La estructura factorial fue evaluada utilizando la estimación de máxima verosimilitud con un procedimiento de bootstrapping, y la matriz de covarianza entre los ítems como entrada para el análisis de datos. Se sometió a análisis el modelo de un factor, con cuatro medidas observadas. Los pesos factoriales se encontraban entre valores estandarizados de .32 y .66. Tras el análisis se comprobó que los índices obtenidos fueron adecuados: $\chi^2 = 13.42$, $p < .001$, $\chi^2/\text{gl} = 6.71$, CFI = .97, IFI = .97, TLI = .92, RMSEA = .08.

Análisis de la consistencia interna. Se obtuvo un valor alfa de .75.

Análisis de la estabilidad temporal. Se calculó el coeficiente de correlación intra-clase (CCI). La media cambió de 4.60 ($DT = 1.21$) a 4.81 ($DT = 1.32$) con un CCI de .71.

3.1.3 Propiedades psicométricas de la SPAS

Análisis factorial confirmatorio. El coeficiente de Mardia fue de 8.43, estableciendo una desviación de la normalidad multivariada. La estructura factorial fue evaluada utilizando la estimación de máxima verosimilitud con un procedimiento de bootstrapping (500 remuestreos) y la matriz de covarianza entre los ítems como entrada para el análisis de datos. Se sometió a análisis el modelo de un factor con cinco medidas observadas. Los datos obtenidos fueron adecuados: $\chi^2 (10, n = 328) =$

11.79, $p = .038$, $\chi^2/\text{gl} = 2.35$, CFI = .99, IFI = .99, TLI = .98, RMSEA = .05.

Análisis de la consistencia interna. Se obtuvo un valor alfa de .95.

Análisis de la estabilidad temporal. La media fue de 2.20 ($DT = .53$) y 2.09 ($DT = .70$) con un CCI de .86. Valores del CCI entre .70 y .80 indican niveles aceptables de estabilidad; entre .80 y .89, moderados; y .90 o superiores, alta estabilidad (Vincent, 1995).

3.1.4 Propiedades psicométricas de la escala de Competencias Social del estudiante adolescente

Análisis factorial exploratorio. Se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax para comprobar el factor de primer orden hipotetizado. Tras el análisis, los ítems quedaron agrupados en un único factor con un autovalor por encima de 1.00 (4.61) y una varianza total explicada del 51.31% (Tabla 12).

Tabla 12. Análisis Factorial Exploratorio de la Escala de Competencia Social

Ítem	Saturación
1. Utilizar adecuadamente el castellano y el valenciano de forma oral y escrita	.70
2. Comunicarme en inglés poder desenvolverme en diferentes contextos	.65
3. Realizar operaciones básicas y de razonamiento matemático para resolver problemas en la vida cotidiana y académica	.71
4. Analizar, interpretar y obtener conclusiones personales sobre la salud y los avances científicos y tecnológicos	.73
5. Hacer uso de los recursos tecnológicos para resolver problemas reales de forma eficiente	.70
6. Expresar mis ideas y respetar las de los demás	.74
7. Conocer y valorar las distintas manifestaciones culturales o artísticas	.71
8. Continuar aprendiendo de forma eficaz y autónoma al finalizar mis estudios, sabiendo utilizar adecuadamente técnicas de estudio	.78
9. Ser una persona autónoma y con iniciativa personal para enfrentarme a los retos y toma de decisiones de mi vida	.69
	Autovalor 4.61
	Varianza total 51.31%

Análisis factorial confirmatorio. Se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud puesto que es poco sensible al incumplimiento del supuesto de normalidad multivariada (West, Finch, y Curran, 1995). Se obtuvieron resultados adecuados: $\chi^2/g.l. = 4.67$; CFI = .93; IFI = .93; TLI = .91; RMSEA = .08; SRMR = .04.

Análisis de consistencia interna. Los resultados mostraron un coeficiente alfa de .88.

3.2. Estadísticos descriptivos y análisis de correlaciones

Los estudiantes asignaron una mayor puntuación al soporte de autonomía de la madre seguido del soporte del de los iguales y el del padre. El valor obtenido para la percepción de autonomía académica del estudiante fue de 2.7 y para el soporte de autonomía y cuidado del docente fue de 2.27. En relación a las necesidades psicológicas

básicas la más valorada fue la relación con los demás, seguida de la competencia y la autonomía. El IAD (índice de autodeterminación) obtuvo una puntuación media de 4.75. El estudiante profundo obtuvo una puntuación mayor que el estudiante superficial. La percepción de competencia académica presentó una valoración de 4.83. La competencia social obtuvo un valor medio de 4.50 y la satisfacción con la vida de 5.16. Al realizar el análisis de correlación, el soporte de autonomía de la madre, el padre y los iguales correlacionaban positiva y significativamente entre sí y también con las variables de relación con los demás, IAD, estudiante profundo, competencia académica, competencia social y satisfacción con la vida. La percepción de autonomía académica y el soporte de autonomía y cuidado del docente, correlacionaron positiva y significativamente entre sí, con competencia y autonomía académica, competencia social y satisfacción

con la vida. Las necesidades psicológicas básicas correlacionaron positiva y significativamente entre sí además del IAD, competencia académica, competencia social y satisfacción con la vida. La variable IAD correlacionó positiva y significativamente con estudiante profundo, competencia académica, competencia social y satisfacción con la vida, mientras que correlacionó negativamente con el estudiante superficial. Las variables estudiante superficial y profundo

correlacionaron negativa y significativamente entre sí, el resto de correlaciones de estas variables fueron significativas y positivas para el estudiante profundo con las variables de competencia académica, competencia social y satisfacción con la vida. Mientras que el estudiante superficial correlacionó negativa y significativamente con competencia académica y la competencia social. La competencia social mostró una correlación positiva y significativa con la satisfacción con la vida. (Tabla 13).

Tabla 13. Media, Desviación Típica y correlaciones de todas las variables.

Variable	M	DT	R	α	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. SA de la madre	5.53	1.18	1-7	.95	-	.50**	.48**	.10*	.12*	.16**	.22**	-.06	.29**	.23**	-.12*	.11*	.33**	.38**
2. SA del padre	5.33	1.28	1-7	.95		-	.42**	.09	.14**	.10*	.13**	.05	.23**	.17**	-.09	.20**	.24**	.40**
3. SA de iguales	5.36	0.98	1-7	.93			-	.12*	.07	.08	.20**	.06	.23**	.14**	-.11*	.13**	.23**	.30**
4. P. de apoyo de autonomía	2.70	0.44	1-4	.68				-	.38**	.19**	.01	.14**	.05	.06	.00	.00	.21**	.10*
5. SA del docente	2.27	0.73	1-4	.87					-	.12*	.06	.29**	.15**	.14**	-.05	.14**	.24**	.20**
6. Competencia	3.93	0.59	1-5	.67						-	.34**	.45**	.37**	.35**	-.10*	.50**	.28**	.33**
7. Relación con los demás	4.39	0.57	1-5	.72							-	.32**	.21**	.07	.039	.16**	.19**	.39**
8. Autonomía	3.56	0.74	1-5	.67								-	.38**	.30**	-.20**	.35**	.35**	.29**
9. IAD	4.75	4.06	1-7	.87									-	.43**	-.41**	.48**	.51**	.31**
10. Estudiante profundo	2.66	0.64	1-5	.73										-	-.27**	.42**	.37**	.24**
11. Estudiante superficial	2.63	0.73	1-5	.75											-	-.33**	-.21**	-.07
13. P. Competencia académica	4.83	1.29	1..7	.75												-	.34**	.33**
13. Competencia social	4.50	1.01	1-7	.88													-	.36**
14. Satisfacción con la vida	5.16	1.23	1-7	.82														-

Nota: SA: soporte de autonomía; P.: percepción; $p < .05^*$; $p < .01^*$

3.3. Análisis diferencial según la edad y el sexo

Para observar las posibles diferencias entre los grupos de edad (13-14, 15-16 y 17-18 años) y el sexo, se realizó un análisis de varianza multivariado, encontrando diferencias en la interacción de sexo-edad (Lambda de Wilks = .89, $F(52, 748) = 83$, $p > .01$, $\eta^2 = .05$). Presentando diferencias en la variable de satisfacción con la vida ($F = 3.50$, $p < .05$, $\eta^2 = .01$). Según la variable edad, se encontraron

diferencias (Lambda de Wilks = .75, $F(52, 748) = 2.16$, $p < .01$, $\eta^2 = .13$) en las variables de percepción de apoyo de autonomía del docente, soporte de autonomía del docente, autonomía, percepción de competencia académica y satisfacción con la vida. Tras el post hoc estas diferencias ($p < .05$) se dieron siempre entre los estudiantes de 13-14 años y los de 15-16 años y 17-18 años.

Tabla 14. Manova según la edad.

	13-14 años (n= 137)		15-16 años (n= 151)		17-18 años (n= 117)		F	p	η^2
	M	DT	M	DT	M	DT			
1. Soporte de autonomía de la madre	5.65	.10	5.55	.09	5.36	.10	2.03	.13	.010
2. Soporte de autonomía del padre	5.45	.11	5.28	.10	5.27	.12	2.77	.46	.004
3. Soporte de autonomía de iguales	5.28	.08	5.35	.07	5.44	.09	2.91	.40	.005
4. P. de apoyo de autonomía	2.79	.03	2.65	.03	2.67	.04	3.99	.01	.020
5. Soporte de autonomía del docente	2.44	.06	2.14	.05	2.22	.06	6.60	.00	.032
6. Competencia	4.05	.05	3.93	.04	3.82	.05	3.97	.02	.020
7. Relación con los demás	4.40	.04	4.41	.04	4.34	.05	4.59	.55	.003
8. Autonomía	3.72	.06	3.47	.06	3.48	.06	5.06	.00	.025
9. IAD	5.21	.33	4.44	.32	4.42	.36	1.74	.17	.009
10. Estudiante profundo	2.76	.05	2.63	.05	2.55	.05	3.50	.03	.017
11. Estudiante superficial	2.57	.06	2.65	.05	2.69	.06	3.95	.38	.005
12. P. Competencia académica	5.16	.01	4.72	.01	4.57	.01	7.57	.00	.037
13. Competencia social	4.64	.08	4.47	.08	4.36	.09	2.55	.07	.013
14. Satisfacción con la vida	5.50	.10	5.13	.09	4.82	.11	10.6	.00	.049

Nota: P.: percepción; $p < .05^*$; $p < .01^*$

Siendo mayores en el primer grupo, exceptuando en la variable autonomía ya que existieron diferencias entre los de 17-18 años y los de 15-16 años y 13-14 años, siendo las medias mayores en el primer grupo. Las puntuaciones medias fueron mayores en los estudiantes de edades comprendidas entre los

13 y los 14 años de edad, excepto en las variables soporte de autonomía de iguales, percepción de apoyo a la autonomía, relación con los demás, estudiante superficial y satisfacción con la vida, que presentaron una media mayor en el grupo de estudiantes de 17 y 18 años (Tabla 14).

Tabla 15. Manova según el sexo.

	Chicas (n = 212)		Chicos (n = 193)		F	p	η^2
	M	DT	M	DT			
1. Soporte de autonomía de la madre	5.67	.08	5.37	.08	6.46	.01	.01
2. Soporte de autonomía del padre	5.30	.08	5.37	.09	.26	.60	.00
3. Soporte de autonomía de iguales	5.49	.06	5.23	.07	7.14	.00	.01
4. P. de apoyo de autonomía	2.65	.03	2.76	.03	5.73	.01	.01
5. Soporte de autonomía del profesor	2.25	.05	2.29	.05	.31	.57	.00
6. Competencia académica	3.91	.04	3.95	.04	.51	.47	.00
7. Relación con los demás	4.43	.04	4.34	.04	2.34	.12	.00
8. Autonomía	3.63	.05	3.49	.05	3.77	.04	.00
9. IAD	5.74	.27	3.64	.28	28.32	.00	.06
10. Estudiante profundo	2.66	.04	2.64	.04	.58	.81	.00
11. Estudiante superficial	2.47	.05	2.79	.05	20.35	.00	.04
12. Competencia académica	4.92	.04	4.71	.04	2.50	.11	.00
13. Competencia social	4.57	.07	4.41	.07	2.22	.13	.00
14. Satisfacción con la vida	5.05	.08	5.25	.08	2.95	.08	.00

Según el sexo de los estudiantes, se encontraron diferencias (Lambda de Wilks = .89, $F(52,748) = 83$, $p > .01$, $\eta^2 = .05$) en soporte de autonomía de la madre y de iguales, percepción de autonomía académica, IAD y estudiante superficial, donde las puntuaciones medias fueron mayores en el grupo de chicas, a excepción de las variables de percepción de

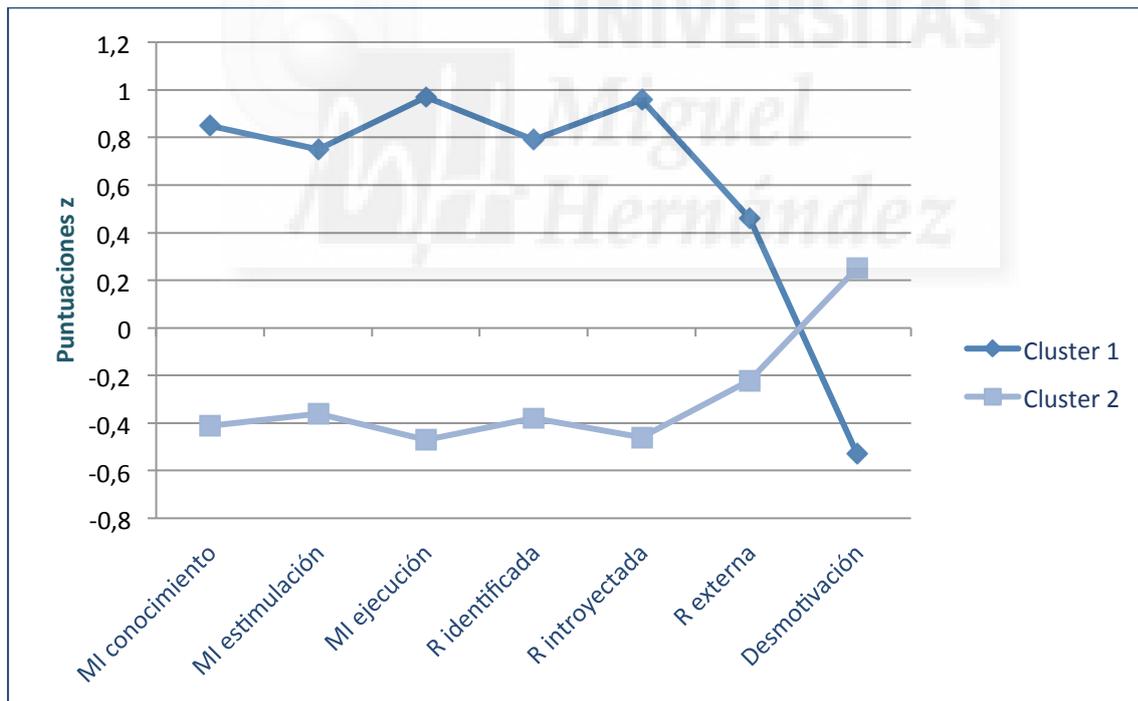
apoyo de autonomía y estudiante superficial, que fueron mayores en los chicos (Tabla 15)

3.4. Análisis de cluster

Para determinar los grupos motivacionales existentes en la muestra 1, se realizó un análisis de conglomerados jerárquicos utilizando el método Ward. El dendograma obtenido sugirió la existencia de dos grupos (Tabla 1). Para decidir la adecuación de los grupos surgidos nos basamos en el incremento de los coeficientes de aglomeración. De acuerdo con Norusis (1992), los coeficientes pequeños indican gran homogeneidad entre los miembros del cluster, mientras que, por el contrario, los coeficientes grandes muestran

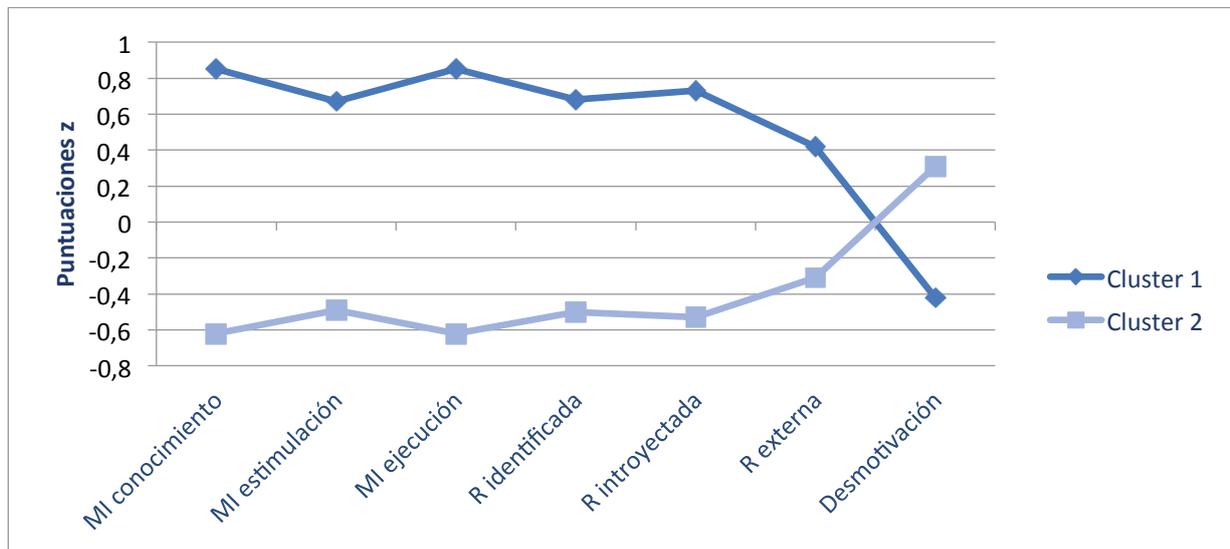
grandes diferencias entre sus miembros. Tras ello se obtuvieron dos perfiles motivacionales (Figura 5): un perfil autodeterminado (cluster 1), con puntuaciones mayores en motivación intrínseca al logro y en la regulación introyectada que en regulación externa y desmotivación, y un perfil con puntuaciones altas en formas de motivación no autodeterminada (cluster 2) con puntuaciones mayores en desmotivación y regulación externa.

Figura 5. Análisis de conglomerados jerárquicos con método Ward en la muestra 1



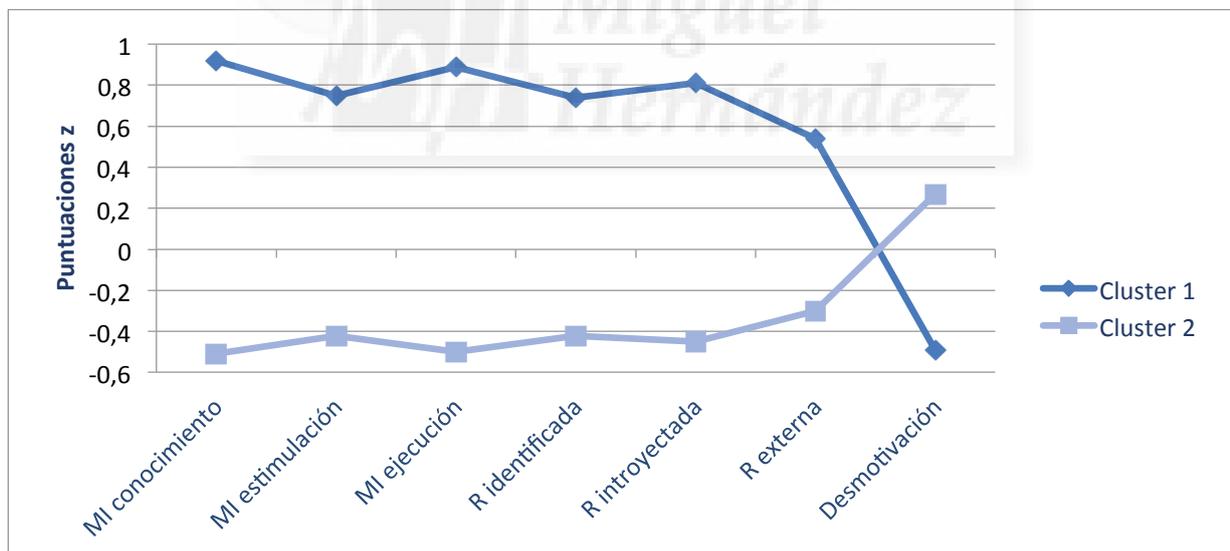
Nota: MI = Motivación intrínseca; R = Regulación

Figura 6. Análisis de conglomerados de K medias en la muestra 2.



Nota: MI = Motivación intrínseca; R = Regulación

Figura 7. Análisis de conglomerados jerárquicos con método Ward en la muestra total.



Nota: MI = Motivación intrínseca; R = Regulación

Tabla 16. Valores Estandarizados, Medias y Desviaciones Típicas de las Variables en cada Cluster para la Muestra 1, 2 y Total

	Muestra 1						Muestra 2						Muestra total					
	Cluster 1			Cluster 2			Cluster 1			Cluster 2			Cluster 1			Cluster 2		
	(n = 66)			(n = 136)			(n = 85)			(n = 116)			(n = 146)			(n = 259)		
	M	DT	Z	M	DT	Z	M	DT	Z	M	DT	Z	M	DT	Z	M	DT	Z
1. MI conocimiento	5.32	.91	.85	3.63	1.14	-.41	5.52	.86	.85	3.61	.88	-.62	5.52	.82	.92	3.63	1.00	-.51
2. MI estimulación	4.35	.98	.75	2.94	1.09	-.36	4.45	1.02	.67	3.07	.90	-.49	4.46	1.00	.75	3.02	.98	-.42
3. MI al logro	5.67	.80	.97	3.60	1.15	-.47	5.57	.84	.85	3.58	.96	-.62	5.59	.85	.89	3.65	1.11	-.50
4. Regulación identificada	6.41	.51	.79	4.99	1.17	-.38	6.29	.66	.68	4.96	1.04	-.50	6.35	.60	.74	4.98	1.12	-.42
5. Regulación introyectada	5.89	.78	.96	3.82	1.20	-.46	5.56	.91	.73	3.95	1.04	-.53	5.68	.94	.81	3.93	1.15	-.45
6. Regulación externa	6.10	.93	.46	5.21	1.33	-.22	6.01	1.10	.42	5.06	1.29	-.31	6.19	.85	.54	5.09	1.32	-.30
7. Desmotivación	1.30	.42	-.53	2.29	1.37	.25	1.39	.73	-.42	2.19	1.16	.31	1.34	.55	-.49	2.24	1.29	.27

Nota: MI = Motivación intrínseca

3.5. Análisis diferencial del cluster

Para examinar las características de cada perfil motivacional, se realizaron análisis de varianza multivariados (MANOVA) con los cluster como variables independientes, y el soporte de autonomía docente, las necesidades psicológicas básicas, la motivación autodeterminada y la percepción de competencia académica como variables dependientes (Tabla 17).

Los resultados obtenidos mostraron diferencias (Lambda de Wilks = .81, $F(5, 399) = 18.39$, $p < .01$, $\eta^2 = .19$) a favor del perfil autodeterminado en las variables de apoyo a la autonomía ($F(1, 403) = 14.47$, $p < .01$, $\eta^2 = .04$), percepción de competencia ($F(1, 403) = 53.66$, $p < .01$, $\eta^2 = .12$), autonomía ($F(1, 403) = 53.91$, $p < .01$, $\eta^2 = .12$), relación con los demás ($F(1, 403) = 6.36$, $p < .05$, $\eta^2 = .02$) y percepción de competencia académica ($F(1, 403) = 37.26$, $p < .01$, $\eta^2 = .09$).

Tabla 17. Análisis Multivariante

	Cluster 1		Cluster 2		F	η^2
	(n = 146)		(n = 259)			
	M	DT	M	DT		
1. P. apoyo autonomía académica	2.81	.41	2.64	.45	14.47 **	.04
2. Competencia	4.21	.47	3.78	.61	53.66**	.12
3. Autonomía	3.91	.60	3.38	.75	53.91**	.12
4. Relación con los demás	4.49	.54	4.34	.59	6.36*	.02
5. Competencia académica	5.33	1.19	4.55	1.26	37.26**	.09

Nota: P.: percepción.

3.6 Modelo de regresión estructural

Para testar el modelo predictivo planteado se utilizó el método de dos pasos indicado por Anderson y Gerbing (1988), en el primer paso se llevó a cabo un modelo de medición que permitió dar validez de constructo a la escalas y en el segundo paso, se utilizó el modelo de regresión estructural para analizar las relaciones predictivas entre las variables que componen dicho modelo.

Para poder realizar el análisis del modelo de medición y testar el modelo de regresión estructural, se redujeron el número de variables latentes por factor. Se agruparon de forma aleatoria los ítems de cada constructo para mantener unos grados de libertad razonables (Bagozzi y Heatherton, 1994; Bentler, 1980; Byrne, 1994; MacCallum y Austin, 2000), debido a que, según Marsh, Richard, Johnson, Roche, y Tremayne (1994), esta agrupación de ítems resulta más fiable, permite distribuirlos de forma más normal y la proporción entre el número de variables medidas en el modelo y el número de

participantes que componen la muestra de estudio queda reducida a la mitad. Así el factor de soporte de autonomía se alimentó de dos medidas observadas (SPAS y TC), las medidas observadas de las necesidades psicológicas básicas fueron tres (autonomía, competencia y relación con los demás), el factor motivación académica se alimentó por dos medidas observadas mientras el factor enfoque profundo quedó compuesto por los dos factores (estrategia y motivo). Se llevó a cabo el método de estimación de máxima verosimilitud junto con el procedimiento de bootstrapping, ya que el resultado del coeficiente multivariado de Mardia fue de 17.70. Los índices de ajuste obtenidos del modelo fueron adecuados: [χ^2 (24, $n = 405$) = 50.13, $p = .00$, $\chi^2/d.f. = 2.38$, CFI = .98, IFI = .98, TLI = .96, RMSEA = .05]. A continuación, se testó el modelo estructural planteado. Para comprobar la bondad o semejanza de dicho modelo con los datos empíricos existentes, se tuvieron en cuenta los índices de bondad de ajuste descritos anteriormente. Así, los datos obtenidos [χ^2 (21, $n = 405$) = 87.54, $p = .00$,

$\chi^2/d.f = 3.64$, CFI = .95, IFI = .95, TLI = .93, RMSEA = .08] se ajustaban a los parámetros

establecidos, por lo que se consideró adecuado dicho modelo. Los resultados del análisis de regresión estructural (Figura 7) mostraron que la percepción de apoyo a la autonomía del docente predijo positivamente las necesidades psicológicas básicas, estas predijeron positivamente la motivación autodeterminada que predijo positivamente el percibirse como un estudiante profundo. Todos los parámetros han sido estandarizados y son estadísticamente significativos. Las varianzas se muestran sobre las flechas pequeñas.

3.7 Análisis de regresión lineal

Las competencias básicas fueron predichas positivamente en el tercer paso por el soporte de autonomía (docente, iguales, madre y padre), necesidades psicológicas básicas y motivación autodeterminada con un 32% de la varianza explicada (Tabla 19).

Figura 8. Modelo de ecuaciones estructurales (SEM) que muestra las relaciones predictivas entre el soporte de autonomía del docente, las necesidades psicológicas básicas, el IAD y el estudiante profundo.



Tabla 18. Análisis de regresión lineal de predicción de las competencias básicas a través del soporte de autonomía (docente, iguales, madre y padre), necesidades psicológicas básicas y motivación autodeterminada

	<i>B</i>	<i>SEB</i>	β	ΔR^2
Primer paso	2.16	.28		.14**
Soporte de autonomía (docente, iguales, madre y padre)	.45	.05	.38**	
Segundo paso	.12	.41		.22**
Soporte de autonomía (docente, iguales, madre y padre)	.37	.05	.31**	
Necesidades psicológicas básicas	.61	.09	.29**	
Tercer paso	1.44	.41		.32**
Soporte de autonomía (docente, iguales, madre y padre)	.25	.05	.21**	
Necesidades psicológicas básicas	.33	.09	.16**	
Motivación autodeterminada	.09	.01	.37**	

ESTUDIO 2

UNIVERSITAS
*Miguel
Hernández*

ESTUDIO 2. ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

1. Introducción

La universidad se encuentra inmersa en un proceso de cambio estructural y metodológico, como consecuencia de la adaptación de los estudios al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Uno de los cambios más importantes en este proceso es la formulación de las nuevas titulaciones a partir de las competencias profesionales (Carreras, 2005). Esta hace referencia a la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, a la capacidad para resolver de forma autónoma y flexible los problemas profesionales que se le planteen y colaborar en su ámbito profesional (Bunk, 1994). La educación superior debe adaptarse a esta nueva situación produciendo cambios en la forma de gestionar el conocimiento (Monereo y Pozo, 2003), por lo que se hace necesario desarrollar nuevos modelos y estrategias metodológicas para el aprendizaje de estas competencias y conseguir una transferencia al ámbito profesional (Salmerón, 2013). Ello significa una mayor implicación del docente en el diseño de las actividades para fomentar su autonomía e incentivar la participación de los estudiantes en la experiencia de innovación (Mérida, 2013). Por lo que sería conveniente reforzar la formación del profesorado en relación al diseño de sus asignaturas y en cómo incorporar las competencias genéricas (Sánchez-Elvira et al., 2010) y redefinir así el proceso de enseñanza-aprendizaje que hasta ahora se venía desarrollando (López Ruiz, 2011).

Esta propuesta del EEES plantea una mayor incidencia en la formación integral de la persona, donde las universidades cobran un papel primordial en el proceso formativo. Van a tener la responsabilidad de proporcionar en los estudiantes oportunidades para el desarrollo de las distintas competencias y favorecer su adaptación en una sociedad que está en continuo cambio respondiendo así a las demandas de un mercado laboral cada vez más competitivo (Cajide et al., 2002; Ortega, 2010; Semeijn et al., 2005). Es decir, desarrollar cualidades, valores y actitudes que capaciten al estudiante a realizar con eficacia las tareas y funciones en un determinado ámbito profesional, y facilitar su adaptación y transición a nuevos perfiles profesionales (Manjón y Pérez, 2008). En esta línea, según Ortega (2010) la adquisición de competencias que permitan al estudiante un aprendizaje a lo largo de toda su vida, es clave para lograr en la persona el progreso y el bienestar personal, social y laboral. Todo este proceso va a reforzar la motivación por aprender del estudiante, aspecto primordial para lograr que en el estudiante sea capaz de continuar aprendiendo por sí mismo durante el resto de su vida (Manjón y Pérez, 2008). Como se puede observar, el desarrollo de la autonomía se convierte en un elemento determinante, tal y como también se ha descrito en el anterior estudio sobre los estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para la adquisición de competencias.

Como ya se ha indicado, según la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), la percepción de motivación en el estudiante ejerce una influencia decisiva sobre el rendimiento académico (Pekrun, 2009; Ryan y Deci, 2009). En esta línea, generar un entorno que satisfaga las tres necesidades psicológicas básicas del estudiante (percepción de

competencia, autonomía y relación con los demás), llevaría a una mayor motivación autodeterminada, mientras que la frustración estaría asociada a consecuencias negativas en la salud psicológica o bienestar personal, dando lugar a una menor motivación autodeterminada (Deci y Ryan, 1991, 2000; Ryan y Deci, 2000). Por lo que es importante generar un clima que favorezca la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas, ya que proporcionará en el estudiante una mayor motivación intrínseca (Rakoczy, Klieme, y Pauli, 2008; Reeve et al., 2004; Roth, Assor, Kanat-Maymon, y Kaplan, 2007; Vansteenkiste, Lens, y Deci, 2006) y mayor rendimiento académico (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe, y Ryan, 2000; Sheldon, Ryan, y Reis, 1996; Sheldon, Elliot, Kim, y Kasser, 2001).

El entorno de aprendizaje creado por el docente determinará la implicación, la manera de aprender y el modo en el que los estudiantes se enfrentan a las tareas de aprendizaje. Como ya se ha indicado anteriormente, el apoyo a la autonomía por parte del docente es un aspecto clave para maximizar el aprendizaje, su crecimiento personal así como su madurez. Esta implicación activa por parte de los estudiantes durante el proceso de enseñanza- aprendizaje se verá incrementada según vayan sintiéndose más competentes, dando lugar a una mejora en la percepción de competencia académica y a mejores resultados académicos en los universitarios (Cockley, Bernard, Cunningham, y Motoike, 2001; Gargallo, Garfella, Sánchez, Ros, y Serra, 2009).

Así surge la necesidad de crear un nuevo perfil docente que potencie el desarrollo de competencias, promueva el pensamiento crítico, la reflexión, la autonomía, para lograr comprender y transferir los aprendizajes (González y Díaz, 2007; Hernández, Arán, y

Salmerón, 2012). Para ello es fundamental generar un entorno de aprendizaje cálido donde el estudiante se sienta respetado (Reeve y Jang, 2006) y establecer una relación positiva con el alumnado mejorando su participación activa, compromiso, esfuerzo, interés, motivación y rendimiento académico (e.g., Allen, Pianta, Gregory, y Mikami, 2011; Hughes, Wu, Kwok, Villarreal, y Johnson, 2012; Klem y Connel, 2004; Sakiz, Pape, y Hoy, 2012). Y como también se ha reflexionado anteriormente, el tipo de motivación predominante está relacionado con las diferentes estrategias de aprendizaje que utiliza el estudiante para alcanzar sus objetivos (Pozo, Monereo y Castelló, 2005) así como con el enfoque de aprendizaje adoptado por el estudiante (Biggs, 1989; Entwistle, 1987). La relación existente entre motivo y estrategia, es lo que se denomina *Enfoque de Aprendizaje* (Biggs, 1985), y es la que lleva al estudiante a ser consciente de sus motivos y a elegir la estrategia más adecuada en su tarea. Los estudiantes que adoptan principalmente un enfoque profundo se caracterizan por presentar un rol activo, presentan una mayor motivación intrínseca y adoptan estrategias que le llevan satisfacer su interés por comprender lo que aprende, tratando de relacionarlo con sus conocimientos previos (Doménech, y Gómez, 2011). Los estudiantes con enfoque superficial se caracterizan por presentar una mayor motivación extrínseca y por utilizar estrategias basadas en el aprendizaje memorístico, reproduciendo de forma mecánica lo que aprende (Barca, 2005) y por tener un mayor temor al fracaso (Biggs, Kember, y Leung, 2001), conformándose con cumplir con los objetivos (aprobar un examen, pasar de curso, etc.). Las estrategias utilizadas para enfrentarse a las tareas propuestas por el docente en el proceso educativo condicionan la forma en la que se aprende, de manera que el

estudiante adquiere e interioriza las estrategias y en función de la situación elegirá cómo y dónde aplicarlas dada su transferencia y naturaleza flexible (Monereo, 2000).

Preocupados por ello, los objetivos del estudio fueron los siguientes: analizar la relación existente entre el soporte de autonomía del docente, las necesidades psicológicas básicas y la motivación académica sobre la percepción de competencia y rendimiento académico en estudiantes universitarios; identificar los perfiles motivacionales en los estudiantes universitarios y comprobar su relación con los distintos enfoques adoptados a la hora de aprender así como con su posible relación en la satisfacción con la vida de los mismos y determinar en qué medida el cuidado del docente, la autonomía y la motivación autodeterminada predicen la percepción de competencia laboral en estudiantes universitarios.

Se hipotetizó que la percepción de competencia y rendimiento académico de los estudiantes universitarios serían predichos por el soporte de autonomía del docente y la motivación autodeterminada, siendo las necesidades psicológicas mediadores entre ambas. Se esperaba que el perfil motivacional más autodeterminado se relacionara de forma positiva con un enfoque de aprendizaje profundo dando lugar a una mayor satisfacción con la vida en los estudiantes universitarios. Por último se hipotetizó también que el cuidado del docente, la percepción de autonomía y la motivación académica autodeterminada predirían de forma positiva la percepción de competencia laboral en los estudiantes universitarios.

2. Método

2.1. Participantes

Los participantes fueron un total de 431 estudiantes universitarios (202 hombres y 220

mujeres), de edades comprendidas entre los 18 y 57 años, siendo la edad media de 22 años ($DT = 2.41$) y pertenecientes a los cursos de primero a cuarto de la Universidad Miguel Hernández de Elche. Se utilizó un muestreo no aleatorio (Azorín y Sánchez Crespo, 1986).

En las Tablas 19 y 20 aparecen reflejadas las distribuciones de las frecuencias y los porcentajes pertenecientes a las variables sexo y edad. En la Tabla 19 se puede observar que de los 431 estudiantes que componen el estudio, 202 pertenecen al sexo masculino (46.9%) y 229 estudiantes correspondientes al sexo femenino (53.1%). En la Tabla 20, se expone la distribución de frecuencias por grupos de edad.

Tabla 19. Distribución de frecuencias de los estudiantes por sexo.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	202	46.9%
Mujer	229	53.1%
Total	431	100%

Tabla 20. Distribución de frecuencias en estudiantes por grupos de edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
18	21	4.9%
19	59	13.7%
20	85	19.7%
21	88	20.4%
22	64	14.8%
23	32	7.4%
24	20	4.6%
25	18	4.2%
26	4	0.9%
27	9	2.1%
28	4	0.9%
29	3	0.7%
30	6	1.4%
31	2	0.5%
32	1	0.2%
33	3	0.7%
35	2	0.5%
36	2	0.5%
37	2	0.5%
38	1	0.2%
39	1	0.2%

40	1	0.2%
41	1	0.2%
48	1	0.2%
57	1	0.2%
Total	431	100.0

2.2. Medidas

2.2.1. Cuidado del docente. Se utilizó la versión corta de la escala *Teacher's Care* (TC) de Saldern y Littig (1987). que está compuesta por cuatro ítems, y mide el interés y la implicación del docente con los estudiantes (e.g. "Se ocupan de los problemas de los estudiantes"). Dicha escala está encabezada por la sentencia "Nuestros docentes...", y se responde con una escala tipo Likert que oscila de 1 (*Nunca o casi nunca*) a 4 (*Frecuentemente es verdad para mí*). La consistencia interna de esta escala fue de .85.

2.2.2. Necesidades psicológicas básicas. Se utilizó la *Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas en Educación* (ESNPE) de León, Domínguez, Núñez, Pérez, y Martín-Albo (2011), versión castellana de la *Échelle de Satisfacción des Besoins Psychologiques* en el contexto educativo de Gillet, Rosnet, y Vallerand (2008). Consta de 15 ítems para medir tres dimensiones: percepción de autonomía (e.g. "Me siento libre en mis decisiones"), percepción de competencia (e.g. "Tengo la sensación de hacer las cosas bien") y percepción de relación con los demás (e.g. "Me siento bien con las personas con las que me relaciono"). Las respuestas se evalúan de acuerdo a una escala tipo Likert de 5 puntos, que oscilan entre 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 5 (*Totalmente de acuerdo*). La consistencia interna obtenida fue de .81 para las dimensiones de competencia, de .68 para autonomía y de .85 para la de relación con los demás, y de .85 para las tres necesidades psicológicas básicas en su conjunto.

2.2.3. Motivación académica. Para medir la motivación académica del estudiante se empleó una modificación de la versión traducida y validada al español de Núñez, Martí-Albo, y Navarro (2005) de la *Échelle de Motivation en Éducation* (EME) (Vallerand, Blais Brière, y Pelletier, 1989). El instrumento está formado por 28 ítems, precedidos por la frase "¿Por qué estudias?" y distribuidos en siete subescalas, cinco de ellas de cuatro ítems y las dos restantes de tres: desmotivación (e.g. "No sé por qué voy al instituto y, sinceramente, no me importa"), regulación externa (e.g. "Para poder conseguir, posteriormente, un mejor salario"), regulación introyectada (e.g. "Porque cuando hago bien las tareas en clase me siento importante"), regulación identificada (e.g. "Porque me ayudará a tomar una mejor decisión en lo que respecta a mi orientación profesional"), motivación intrínseca al conocimiento (e.g. "Porque mi estudios me permiten seguir aprendiendo muchas cosas que me interesan"), motivación intrínseca al logro (e.g. "Por la satisfacción que siento cuando voy superando actividades académicas difíciles") y motivación intrínseca a las experiencias estimulantes (e.g. "Porque realmente me gusta asistir a clase"). Las respuestas se puntuaron de acuerdo a una escala tipo Likert de siete puntos, desde 1 (*No se corresponde en absoluto*) hasta 7 (*Se corresponde totalmente*). El valor alfa obtenido en este estudio fue de .84 para la desmotivación y para regulación externa, .80 para regulación introyectada y para la regulación identificada, .84 para motivación intrínseca al conocimiento, .81 para la motivación intrínseca al logro y .74 para la motivación intrínseca a las experiencias estimulantes. El IAD presentó un alfa de Cronbach de .87.

2.2.4. Percepción de competencia académica. Se utilizó la dimensión de competencia académica de la escala de Losier, Vallerand, y Blais (1993), denominada *Perception of Competence in Life Domains Scale*, validada al contexto español en el estudio 1. La dimensión de competencia académica estaba compuesta por cuatro ítems, precedidos por “En la Universidad...” (e.g. “En general, tengo dificultades para hacer bien mi trabajo en la universidad”). Las respuestas fueron recogidas en una escala tipo Likert, cuyos rangos de puntuación oscilaban desde 1 (*No se corresponde en absoluto*) hasta 7 (*Se corresponde totalmente*). Se obtuvo un alfa de Cronbach de .73.

2.2.5. Procesos de Estudio. Se empleó el Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio (R-CPE-2F), de Recio y Cabrero (2005), en su versión en español. Está compuesto 20 ítems con dos categorías de enfoques de aprendizaje: profundo y superficial y un recorrido de 5 opciones, con cuatro subescalas: motivación profunda (e.g. “En ocasiones el estudio me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal”), estrategia profunda (e.g. “Dedico gran parte de mi tiempo libre a recopilar más información sobre temas interesantes ya tratados”), motivación superficial (e.g. “No encuentro mi curso muy interesante, por eso trabajo lo mínimo”) y estrategia superficial (e.g. “Puedo aprobar la mayoría de los exámenes memorizando partes clave de los temas, y no intentando comprenderlos”). La escala Likert iba desde 1 (*Nunca o casi nunca es verdadero para mí*) hasta 5 (*Siempre o la mayoría de las veces es verdadero para mí*). Los ítems fueron precedidos de la frase “En mi curso...”. La consistencia interna obtenida fue de .78 tanto para estudiante profundo como para el superficial.

2.2.6. Competencia social. Se diseñó un instrumento compuesto por ocho ítems que responde a las competencias académicas a adquirir en el estudiante planteadas por la universidad, que pretende determinar si la capacidad de competencia que ellos perciben que han adquirido en la universidad les hace sentirse competentes y capaces para enfrentarse de forma óptima al mundo profesional (e.g. “Comprender la estructura y funcionamiento de mi campo de conocimiento, en las distintas fases del desarrollo”). La sentencia que precede la escala es “Lo que me están enseñando mis docentes me permite ser capaz de...”, y las respuestas varían entre 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 7 (*Totalmente de acuerdo*). En este estudio la consistencia interna obtenida fue de .90.

2.2.7. Satisfacción con la vida. Se utilizó la *Escala de Satisfacción para la Vida* (ESDV-5) de Vallerand, Blais, Brière, y Pelletier (1989) validada al contexto español (Atienza, Balaguer, y García-Merita, 2003; Atienza, Pons, Balaguer, y García-Merita, 2000). Está formada por cinco ítems agrupados en un solo factor (e.g. “En general, mi vida se corresponde con mis ideales”). La sentencia previa fue “Satisfacción con tu vida...”. Las respuestas fueron valoradas a través de una escala tipo Likert que oscilaba desde 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 7 (*Totalmente de acuerdo*). La consistencia interna fue de .86.

2.2.8. Rendimiento académico. Para valorar el rendimiento académico se pidió la nota media de los estudiantes hasta el momento, siendo ésta de suspenso, aprobado, bien, notable o sobresaliente.

2.2.9. Variables sociodemográficas. Al inicio del instrumento se establecieron una serie de variables sociodemográficas en las que se describirán las características de los participantes asociadas a su entorno personal y

a su carácter demográfico. Las variables que se analizan son la edad y el sexo del estudiante.

2.3. Procedimiento

Se contactó con los docentes implicados para informarles del objetivo de la investigación y solicitarles su colaboración para que los estudiantes pudieran rellenar los cuestionarios en su tiempo de clase. Siempre bajo la supervisión del investigador, que les explicaba sobre cómo cumplimentar los cuestionarios y solventar así posibles dudas que pudieran surgir durante el proceso. Se insistió en la voluntariedad de participar y en el anonimato para que contestaran con honestidad y sinceridad. El tiempo requerido su cumplimentación fue de 20 minutos, aproximadamente.

2.4. Análisis de datos

Como primer apartado, se realizó un análisis de las propiedades psicométricas de la *escala del cuidado del docente*. Se realizó una traducción inversa (Hambleton, 1996), de tal forma que los ítems de la escala fueron traducidos al castellano, para que posteriormente un traductor ajeno al grupo de investigación los volviera a traducir al inglés. Se compararon los ítems traducidos al inglés con los de la escala original, observando en dicha comparación la total coincidencia. Seguidamente, los diferentes ítems fueron evaluados por cuatro expertos en la materia (Lynn, 1986), que consideraron que eran adecuados y que la redacción era correcta. Tras ello se realizó un análisis factorial confirmatorio, de consistencia interna y estabilidad temporal.

La construcción del cuestionario de competencia social para el estudiante universitario se realizó a partir de una revisión bibliográfica, donde se van construyendo los

aspectos más importantes sobre los que deben girar los ítems. La redacción de los mismos surge del trabajo de campo de cuatro miembros del Departamento de Psicología de la Salud (España) que son expertos universitarios en Educación Superior. La elaboración de los ítems se centraron en determinar si la capacidad de percepción de competencia que los estudiantes han adquirido en la universidad les hace sentirse competentes y capaces para enfrentarse de forma óptima al mundo profesional. Se pidió la colaboración de 35 estudiantes universitarios de 21 y 32 años de edad. Conforme los ítems se iban construyendo se sometían al criterio de los estudiantes a través de entrevistas con el grupo seleccionado. Así, las frases que se construían eran interpretadas por los estudiantes anotando las palabras que no tenían claras, modificando la estructura de la frase, dialogando sobre el significado o cambiando el tiempo verbal. De este estudio inicial se obtuvieron ocho ítems agrupados en un único factor donde queríamos conocer la importancia que los estudiantes le concedían a dichas competencias.

Para la validación de contenido, los ítems fueron analizados por tres especialistas universitarios en enseñanza superior, que puntuaron, en una escala Likert de cinco puntos sobre cada ítem de la escala, la claridad de lenguaje, pertinencia práctica y relevancia teórica. Se determinó el coeficiente de validez de contenido (CVC) utilizando el criterio de Hernández-Nieto (2002) y se obtuvo un coeficiente de 0.80, el cual indicó que los contenidos propuestos poseían una satisfactoria validez y concordancia, según la escala establecida por el autor para interpretar diversos intervalos del coeficiente, cuando el CVC es igual o mayor a 0.80 y menor de 0.90 la validez y concordancia son satisfactorias. Para comprobar la validez de constructo de la *escala*

de *competencia social* para universitarios se realizaron análisis factorial exploratorio y confirmatorio además de comprobar la consistencia interna y la estabilidad temporal.

En un segundo apartado, se calcularon los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) de todas las variables objeto de estudio (cuidado docente, autonomía, competencia y relación con los demás académica, necesidades psicológicas básicas, desmotivación, regulación externa, identificada e introyectada, MI hacia el conocimiento, logro y experiencias estimulantes, motivación autodeterminada, percepción de competencia académica, estudiante superficial y profundo, competencia social, satisfacción con la vida y rendimiento académico). Se analizó la consistencia interna de cada factor mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach. Se realizó un análisis de correlaciones bivariadas para conocer la interacción entre todas las variables sometidas al estudio.

En el tercer apartado, se llevó a cabo un análisis de varianza multivariado para comprobar si existen diferencias entre cada una de las variables sociodemográficas establecidas (sexo y edad) y los diferentes factores que componían las escalas administradas a la muestra de estudio.

En el cuarto apartado, se identificaron diferentes perfiles motivacionales de los estudiantes universitarios. Se realizó un análisis jerárquico de clúster con método Ward, utilizando todas las variables motivacionales de la escala de motivación académica. A continuación, con las mismas variables se trató de confirmar la solución de perfiles hallada, utilizando un análisis de conglomerados de K medias. Para examinar las características de cada perfil motivacional de acuerdo a las variables de procesos de estudio y satisfacción con la vida, se realizaron análisis de varianza

univariados (ANOVA). Para examinar las características de cada perfil motivacional de acuerdo a las variables: procesos de estudio (superficial y profundo) y satisfacción con la vida, con la muestra total se realizó un análisis diferencial con los clusters como variables independientes y los procesos de estudio y satisfacción con la vida como variables dependientes.

Se realizó un análisis de regresión lineal por pasos, en el quinto apartado, para determinar el poder predictivo de las variables: cuidado del profesor, autonomía y la motivación autodeterminada sobre la competencia social.

En el sexto apartado se realizó análisis de regresión estructural para testar el modelo predictivo planteado, utilizando el método de dos pasos indicado por Anderson y Gerbing (1988), en el primer paso se llevó a cabo un modelo de medición que permitió dar validez de constructo a la escalas y en el segundo paso, se utilizó el modelo de regresión estructural para analizar las relaciones predictivas entre las variables que componen dicho modelo

Los datos obtenidos por medio de los diferentes cuestionarios fueron tabulados y analizados con los paquetes estadísticos SPSS 20.0 y AMOS 20.0.

3. Resultados

3.1. Propiedades psicométricas de las escalas

Como se ha mencionado en el análisis de datos, se analizan las propiedades psicométricas de la escala cuidado del docente para validarla al castellano, presentando también la psicometría de la escala de competencia social para universitarios.

3.1.1. Propiedades psicométricas de la escala cuidado del docente

Se utilizó una muestra independiente de 37 estudiantes universitarios con edades comprendidas entre los 19 y 22 años. En primer lugar se realizó un análisis descriptivo (media y desviación típica) de los ítems de cada escala, con la intención de maximizar la varianza de la escala y comprobar si todos los ítems que presentaban un elevado poder discriminante, alta desviación típica y puntuaciones medias de respuesta aceptadas (Nunnally y Bernstein, 1994). En nuestro estudio todos los ítems se ajustaron a los niveles descriptivos deseados por lo que se procedió a analizar la estructura interna de la escala sometiendo los datos a un análisis factorial confirmatorio. Según los resultados de los datos descriptivos existió semejanza con la curva normal, tal y como recomiendan Curran, West, y Finch (1996). Asimismo, el coeficiente de Mardia fue de .06. Los pesos factoriales se encontraban entre valores estandarizados .49 y .79. El ajuste de los modelos fue evaluado con una combinación de índices de ajuste absolutos y relativos. Según las aportaciones de diferentes autores (Bentler, 1990; Bollen y Long, 1993; McDonald y Marsh, 1990), los índices fit o índices de bondad de ajuste que se consideraron para evaluar la bondad del modelo de medición fueron: RMSEA (Root Mean Square Error of Aproximation) y los índices incrementales CFI (Comparative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index) y TLI (Tucker-Lewis Index). Los resultados obtenidos $p = .16$, $\chi^2 = 3.65$, $gl = 2$, $CFI = .99$, $IFI = .99$, $TLI = .99$, $RMSEA = .04$) nos hicieron considerar que el modelo era aceptable (Bentler, 1989; Ntoumanis, 2001).

La consistencia interna de los factores de la escala se calculó utilizando el coeficiente alfa de Cronbach y se obtuvieron valores alfa .85. Mientras que para analizar la estabilidad

temporal de las escalas se empleó una muestra parcial de estudiantes que contestaron a las escalas en dos ocasiones, con una separación temporal de cuatro semanas. Se calculó el coeficiente de correlación intra-clase (CCI), la media fue desde 2.42 ($DT = .71$) a 2.61 ($DT = .73$) con un CCI de .92. Valores del CCI entre .70 y .80 indican niveles aceptables de estabilidad; entre .80 y .89, moderados; y .90 o superiores, alta estabilidad (Vincent, 1995).

3.1.2. Propiedades psicométricas de la Escala de la Competencia Social del estudiante universitario

Análisis factorial exploratorio. Se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales con el fin de someter a estudio la estructura factorial del instrumento de medida. Después del análisis factorial de componentes principales con rotación varimax los ocho ítems quedaron agrupados en un único factor, con un autovalor de 4.72, explicando una varianza total del 59%.

Análisis factorial confirmatorio. Se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud junto con el procedimiento de bootstrapping, ya que el resultado del coeficiente multivariado de Mardia fue de 32.34, lo que indicaba falta de normalidad. Este procedimiento proporciona una media de las estimaciones obtenidas del remuestreo bootstrap y su error estándar. Además, compara los valores estimados sin el bootstrap con las medidas obtenidas con el remuestreo, indicando el nivel de sesgo. Atendiendo a los intervalos de confianza (diferencia entre los valores estimados más altos y más bajos en los diferentes remuestreos) los pesos de regresión y los pesos de regresión estandarizados, se podía apreciar que el cero no estaba dentro de los límites de confianza, lo que indicaba que los valores estimados eran significativamente distintos de cero (Tabla 21).

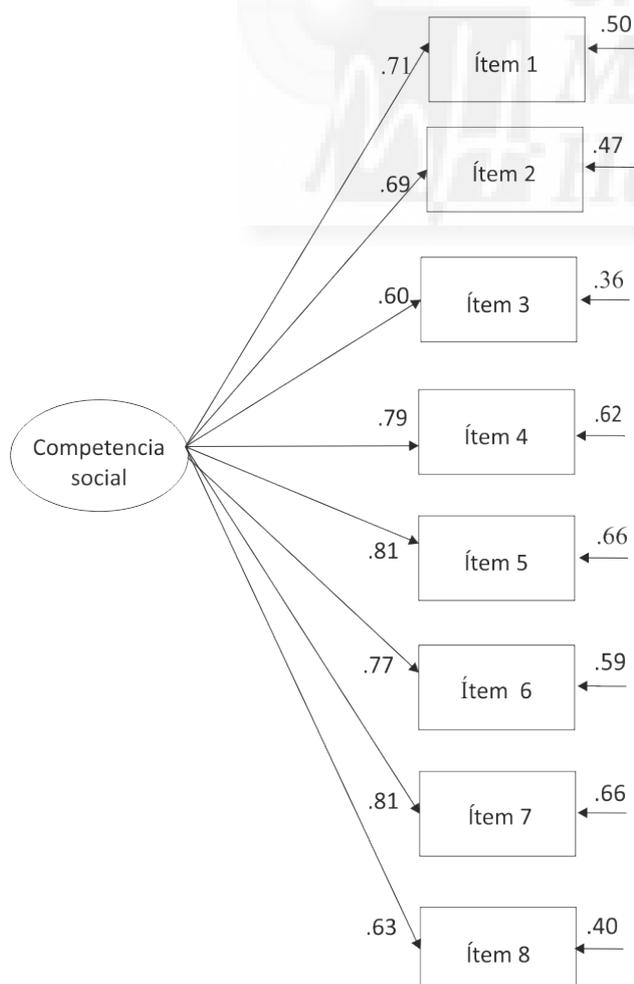
Tabla 21. Análisis factorial exploratorio de la escala de competencia social de estudiantes universitarios.

Ítems	Saturación
1. Conocer los factores, económicos, culturales y sociales que afectan a las profesiones de mi campo de conocimiento, así como las implicaciones económicas, éticas y sociales, de las decisiones profesionales	.76
2. Comprender la estructura y funcionamiento de mi campo de conocimiento, en las distintas fases del desarrollo	.74
3. Conocer legislación existente para el ejercicio de la profesión	.68
4. Capacidad para analizar, evaluar y valorar las situaciones individuales y colectivas, identificar problemas, interpretar datos y formular soluciones a los problemas individuales o colectivos	.81
5. Establecer una buena comunicación interpersonal para dirigirse con eficiencia y empatía a la comunidad donde se trabaja y a los individuos con los que se relacione	.82
6. Ser capaz de trabajar en equipos multidisciplinares y multiculturales y liderar equipos multidisciplinares	.79
7. Capacidad de actualización, consolidación e integración de los nuevos conocimientos para la mejora del ejercicio profesional utilizando las técnicas de autoaprendizaje continuado y el análisis crítico	.83
8. Aplicar el código ético y deontológico de la profesión, considerando los derechos de los usuarios y la legislación vigente	.70
	% varianza 59.00
	Autovalor 4.72

Esto permitía considerar que los resultados de las estimaciones eran robustos y, por tanto, no se veían afectados por la falta de normalidad (Byrne, 2001).

Los pesos factoriales se encontraban entre valores estandarizados de .60 y .81 (Figura 9). Por tanto, basándonos en las aportaciones de diferentes autores (Bentler, 1990; Bollen y Long, 1993; McDonald y Marsh, 1990), los índices fit o índices de bondad de ajuste que se consideraron para evaluar la bondad del modelo de medición fueron satisfactorios: $\chi^2 = 130.67$, $p = .00$, $\chi^2/d.f. = 4.53$, CFI = .93, IFI = .93, TLI = .91, SRMR = .04.

Figura 9. Análisis factorial confirmatorio de la escala de competencia social de estudiantes universitarios



Análisis de consistencia interna. Los resultados mostraron un coeficiente alfa de .90.

Análisis de estabilidad temporal. Para analizar la estabilidad temporal de la escala se empleó una muestra de 67 estudiantes universitarios, con edades comprendidas entre los 19 y 24 años ($M = 21.34$, $DT = .61$). Dichos estudiantes contestaron a la escala en dos ocasiones, con una separación temporal de cuatro semanas. Se calculó el coeficiente de correlación intra-clase (CCI) para el factor de la escala. La media fue de 5.70 ($DT = .53$) y 5.60 ($DT = .70$) con un CCI de .84. Valores del CCI entre .70 y .80 indican niveles aceptables de estabilidad (Vincent, 1995).

3.2. Análisis descriptivo y de correlación

Los estudiantes universitarios asignaron una puntuación media de 2.54 al cuidado del docente, la relación con los demás obtuvo una mayor valoración, seguido de competencia y de autonomía académica, de forma conjunta obtuvieron un valor medio de 3.76. En la motivación académica del estudiante, la mayor puntuación fue para la regulación identificada, seguida de motivación intrínseca (MI) hacia el conocimiento, MI al logro, regulación externa, regulación introyectada, MI hacia las experiencias estimulantes y desmotivación. El índice de autodeterminación (IAD) obtuvo una media de 7.25. La percepción de competencia académica del estudiante 5.31. El estudiante profundo fue más valorado que el estudiante superficial. La competencia social del estudiante fue valorada con una puntuación media de 4.90, la satisfacción con la vida con 5.37 y el rendimiento académico con 2.69.

En el análisis de correlación realizado el cuidado del docente correlacionó positiva y significativamente con las necesidades psicológicas básicas, regulación identificada e

introyectada, MI al conocimiento, hacia el logro y hacia las experiencias estimulantes, motivación autodeterminada, percepción de competencia académica, estudiante profundo, competencia social y satisfacción con la vida. Las necesidades psicológicas básicas correlacionaron positiva y significativamente entre sí de forma individual y conjunta, también con la regulación identificada, MI al conocimiento, logro y experiencias, motivación autodeterminada, percepción de competencia social, competencia social y satisfacción con la vida, mientras que correlacionaron negativa y significativamente con la desmotivación, la competencia académica correlacionó positiva y significativamente con el rendimiento académico y negativa y significativamente con el estudiante superficial. De forma conjunta, las necesidades psicológicas básicas correlacionaron negativa y significativamente con el estudiante superficial y positiva y significativamente con regulación introyectada, estudiante profundo y rendimiento académico. La desmotivación correlacionó negativa y significativamente con la regulación identificada, MI al logro, conocimiento y experiencias, motivación autodeterminada, estudiante profundo, competencia social, satisfacción con la vida y rendimiento académico; correlacionó positiva y significativamente con el estudiante superficial. La regulación externa correlacionó positiva y significativamente con la regulación identificada e introyectada, MI al logro, estudiante superficial y competencia social, la regulación identificada correlacionó positiva y significativamente con la MI al conocimiento, logro y experiencias, motivación autodeterminada, percepción de competencia académica, estudiante profundo, competencia social y satisfacción con la vida y negativa y significativamente con el estudiante superficial. La regulación introyectada correlacionó

positiva y significativamente con las tres dimensiones de MI, motivación autodeterminada, percepción de competencia académica, estudiante profundo y competencia social. La MI hacia el conocimiento, logro y experiencias estimulantes correlacionaron positiva y significativamente entre sí y además con la motivación autodeterminada, percepción de competencia académica, estudiante profundo, competencia social, satisfacción con la vida y rendimiento académico y negativa y significativamente con el estudiante superficial. La motivación autodeterminada correlacionó positiva y significativamente con la percepción de competencia académica, estudiante profundo, competencia social, satisfacción con la vida y rendimiento académico y negativa y significativamente con el estudiante superficial. La percepción de competencia académica correlacionó negativa y significativamente con el estudiante superficial y positiva y significativamente con el estudiante profundo, competencia social, satisfacción con la vida y rendimiento académico. El estudiante superficial correlacionó negativa y significativamente con el estudiante profundo, competencia social, satisfacción con la vida y rendimiento académico. El estudiante profundo correlacionó positiva y significativamente con la competencia social, satisfacción con la vida y rendimiento académico. La competencia social correlacionó positiva y significativamente con la satisfacción con la vida (Tabla 22)

Tabla 22. Media, Desviación Típica y Correlaciones de todas las variables.

	M	DT	α	R	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1. Cuidado del profesor	2.54	.69	.85	1-4	-	.31**	.18**	.15**	.28**	-.18**	-.02	.12**	.13**	.20**	.23**	.27**	.25**	.16**	-.15**	.19**	.41**	.20**	.04
2. Autonomía académica	3.09	.71	.68	1-5	-	.39**	.29**	.73**	-.16**	.04	.17**	.20**	.19**	.24**	.29**	.23**	.24**	-.09**	.19**	.32**	.28**	.08	
3. Competencia académica	3.98	.64	.81	1-5	-	.55**	.81**	-.37**	-.09*	.22**	.09*	.35**	.31**	.34**	.46**	.57**	-.33**	.34**	.27**	.38**	.32**		
4. Relación demás académica	4.20	.69	.85	1-5	-	.78**	-.28**	.07	.25**	.10*	.21**	.19**	.16**	.30**	.26**	-.11*	.11*	.23**	.31**	.11*			
5. Necesidades psicológicas básicas	3.76	.53	.85	1-7	-	-.35**	.01	.27**	.17**	.32**	.32**	.34**	.42**	.45**	-.22**	.27**	.35**	.42**	.22**				
6. Desmotivación	1.76	1.08	.84	1-7	-	.04	-.45**	-.07	-.33**	-.33**	-.27**	-.84**	-.34**	.40**	-.19**	-.36**	-.39**	-.22**					
7. Regulación externa	4.57	1.42	.84	1-7	-	.39**	.37**	.01	.17**	.03	-.11*	-.00	.24**	-.08	.14**	.05	-.10*						
8. Regulación Identificada	5.56	1.10	.80	1-7	-	.33**	.43**	.48**	.33**	.63**	.25**	-.18**	.19**	.46**	.29**	.06							
9. Regulación Introyectada	4.50	1.36	.80	1-7	-	.62**	.45**	.18**	.04	.23**	.34**	.11*	-.01										
10. MI. conocimiento	5.26	1.07	.84	1-7	-	.72**	.65**	.68**	.36**	-.38**	.51**	.41**	.32**	.24**									
11. MI. cogno	5.15	1.11	.81	1-7	-	.64**	.63**	.39**	-.25**	.44**	.49**	.28**	.20**										
12. MI. experiencias	4.20	1.20	.74	1-7	-	.60**	.35**	-.26**	.51**	.42**	.31**	.14**											
13. IAD	7.25	3.95	.87	1-7	-	.44**	-.50**	.42**	.50**	.45**	.27**												
14. P. competencia académica	5.32	.86	.73	1-5	-	-.39**	.39**	.25**	.29**	.44**													
15. Estudiantes superficial	2.31	.63	.778	1-5	-	-.28**	-.20**	-.12**	-.31**														
16. Estudiante profundo	3.00	.59	.78	1-7	-	.27**	.17**	.22**															
17. Competencia social	4.90	1.08	.90	1-7	-	.39**	.07																
18. Satisfacción vida	5.37	1.11	.86	1-7	-	.05																	
19. Rendimiento académico	2.69	.57	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Nota: ** $p < .001$; IAD: índice de autodeterminación; MI: motivación intrínseca; P: percepción.

3.3. Análisis diferencias según la edad y el sexo

Se realizó un análisis diferencial de los estudiantes universitarios según la variable sexo y según los grupos de edad. Según el sexo de los estudiantes, se encontraron diferencias (Lambda de Wilks = .85, $F(17, 412) = 4.1$, $p > .01$, $\eta^2 = .14$) en regulación introyectada, MI al logro y al conocimiento y en estudiante superficial, siendo las puntuaciones medias mayores en el grupo de mujeres, a excepción de la variable de estudiante superficial que presentó una media superior en los hombres (Tabla 23). Para observar las posibles diferencias entre los grupos de edad (18-20, 21-22 y 23-57 años) se realizó un análisis diferencial según la variable edad, encontrando diferencias (Lambda de Wilks = .90, $F(17, 412) = 2.5$, $p < .01$, $\eta^2 = .09$) en mi al conocimiento, al logro y en estudiante profundo. Las puntuaciones medias fueron

mayores en los estudiantes de edades superiores comprendidas entre los 23 y 57 años de edad. (Tabla 24). Tras el post hoc estas diferencias ($p < .05$) existieron siempre entre los grupos de 18-20 años con los de 21-22 y los de 23-57 años. Existiendo también diferencias ($p < .05$) entre el primer y segundo grupo en las variables de autonomía, competencia, necesidades psicológicas básicas, desmotivación, regulación externa, estudiante superficial y rendimiento académico, siendo siempre mayores en el grupo de mayor edad excepto en la variable estudiante superficial que fue de mayor puntuación para el primer grupo de edad. También existieron diferencias ($p < .05$) entre el segundo y tercer grupo de edad en las variables necesidades psicológicas básicas, desmotivación, regulación introyectada, percepción de competencia académica y rendimiento académico, siendo siempre mayores el grupo de mayor edad.

Tabla 23. Manova según el sexo.

	Mujeres ($n = 202$)		Hombres ($n = 229$)		F	p	η^2
	M	DT	M	DT			
1. Cuidado docente	2.28	.66	2.60	.71	2.75	.09	.00
2. Autonomía	3.04	.72	3.15	.70	3.45	.06	.00
3. Competencia	3.92	.64	4.03	.62	2.23	.13	.00
4. Relación con los demás	4.16	.75	4.23	.60	.81	.36	.00
5. Npb	3.71	.54	3.80	.50	3.34	.06	.00
6. Desmotivación	1.71	1.10	1.80	1.06	.71	.39	.00
7. Regulación externa	4.59	1.42	4.54	1.42	.00	.96	.00

8. Regulación identificada	5.64	1.08	5.46	1.12	3.28	.07	.00
9. Regulación introyectada	4.68	1.33	4.30	1.35	10.43	.00	.02
10. MI. conocimiento	5.40	1.10	5.10	1.01	11.84	.00	.02
11. MI. al logro	5.33	1.10	4.93	1.09	17.43	.00	.03
12. MI. experiencias	4.19	1.24	4.21	1.17	.20	.64	.00
13. IAD	7.53	4.12	6.93	3.72	3.60	.05	.00
14. P. competencia académica	5.38	.85	5.26	.87	2.61	.10	.00
15. Estudiantes superficial	2.21	.60	2.43	.66	15.32	.00	.03
16. Estudiante profundo	3.02	.59	2.97	.58	2.30	.13	.00
17. Competencia social	4.90	1.12	4.91	1.04	.11	.73	.00
18. Satisfacción vida	5.26	1.20	5.50	.98	3.95	.04	.00
19. Rendimiento académico	2.72	.56	2.64	.58	1.93	.16	.00

Tabla 24. Manova según la edad

	18-20 años		21-22 años		23-57 años		F	p	η^2
	(n = 165)		(n = 152)		(n = 114)				
	M	DT	M	DT	M	DT			
1. Cuidado docente	2.52	.65	2.53	.68	2.56	.76	.04	.83	.00
2. Autonomía	3.13	.68	3.11	.78	3.02	.67	2.45	.11	.00
3. Competencia	3.92	.66	3.96	.65	4.06	.57	2.32	.12	.00
4. Relación con los demás	4.15	.79	4.24	.62	4.19	.60	.18	.66	.00
5. Npb	3.73	.57	3.77	.52	3.76	.47	.00	.92	.00
6. Desmotivación	1.74	1.08	1.77	1.14	1.75	1.00	.00	.98	.00
7. Regulación externa	4.61	1.35	4.71	1.39	4.31	1.53	2.33	.12	.00
8. Regulación identificada	5.48	1.11	5.67	1.04	5.51	1.19	.48	.48	.00
9. Regulación introyectada	4.35	1.27	4.63	1.39	4.54	1.41	3.59	.05	.00
10. MI. conocimiento	5.10	1.06	5.32	1.08	5.41	1.04	9.70	.00	.02
11. MI. al logro	5.01	1.11	5.22	1.18	5.24	1.00	6.64	.01	.01
12. MI. experiencias	3.95	1.22	4.33	1.21	4.40	1.12	10.7	.00	.02
13. IAD	6.90	3.98	7.36	4.11	7.62	3.67	3.45	.06	.00
14. P. competencia académica	5.25	.84	5.39	.87	5.34	.88	1.65	.19	.00
15. Estudiantes superficial	2.34	.67	2.37	.63	2.20	.58	5.75	.01	.01
16. Estudiante profundo	2.88	.54	2.99	.59	3.17	.60	18.16	.00	.04

17. Competencia social	4.73	1.02	4.98	1.15	5.05	1.03	6.39	.01	.01
18. Satisfacción vida	5.26	1.21	5.39	1.06	5.50	1.00	1.79	.18	.00
19. Rendimiento académico	2.70	.58	2.70	.56	2.66	.57	.065	.79	.00

3.4. Análisis de cluster

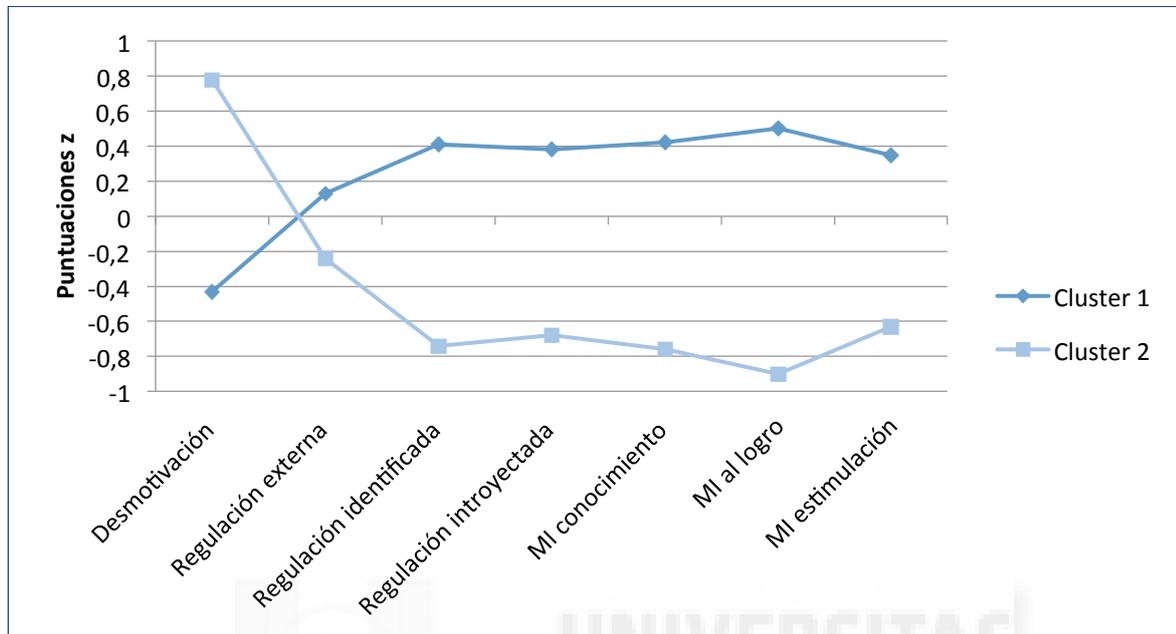
Para determinar los grupos motivacionales, se realizó un análisis de conglomerados jerárquicos utilizando el método Ward. El dendograma obtenido sugirió la existencia de dos grupos (Tabla 26). Como se indicó en el estudio 1 en el análisis de cluster, para agrupar los grupos, nos basamos en el incremento de los coeficientes de aglomeración. Tras el análisis se obtuvieron dos perfiles motivacionales (Figura 10): un perfil autodeterminado (cluster 1) con puntuaciones

bajas en desmotivación, moderadas en regulación extrínseca y altas principalmente en motivación intrínseca de conocimiento, de logro y regulación identificada, y un perfil menos autodeterminado (cluster 2) con puntuaciones altas en desmotivación, moderadas en regulación extrínseca y bajas en el resto de variables motivacionales, siendo la motivación intrínseca al logro la más baja (Tabla 25).

Tabla 25. Análisis diferencial y valores Estandarizados. Medias y Desviaciones Típicas de las Variables en cada Cluster

Variables	Cluster 1			Cluster 2				
	(n = 277)			(n = 154)				
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1. Desmotivación	1.29	.43	-.43	2.60	1.36	.78	217.82	.00
2. Regulación externa	4.76	1.43	.13	4.24	1.35	-.24	13.80	.00
3. Regulación identificada	6.02	.86	.41	4.74	1.04	-.74	187.25	.00
4. Regulación introyectada	5.01	1.15	.38	3.56	1.20	-.68	149.96	.00
5. MI conocimiento	5.72	.84	.42	4.45	.96	-.76	201.92	.00
6. MI al logro	5.70	.76	.50	4.15	.94	-.90	347.66	.00
7. MI estimulación	4.63	1.09	.35	3.45	1.02	-.63	120.18	.00

Figura 10. Análisis de Conglomerados Jerárquicos con Método Ward



Nota: MI= Motivación intrínseca

3.5. Análisis diferencial de los cluster según los procesos de estudio y la satisfacción con la vida

Para examinar las características de cada perfil motivacional de acuerdo a las variables procesos de estudio (superficial y profundo) y satisfacción con la vida, con la muestra total se realizó un análisis diferencial con los clusters como variables independientes y los procesos de estudio y satisfacción con la

vida como variables dependientes. Se encontraron diferencias (Lambda de Wilks = .83, $F(3, 427) = 28.46$, $p < .01$, $\eta^2 = .17$) entre los diferentes clusters en las tres variables (Tabla 26), mostrando los datos, que los estudiantes con un perfil más autodeterminado presentaban procesos de estudio más profundos y estaban más satisfechos con la vida que aquellos que presentaban un perfil menos autodeterminado.

Tabla 26. Anova de los tipos de motivación según los procesos de estudio y la satisfacción con la vida

Variables	Cluster 1 (n = 277)		Cluster 2 (n = 154)		F	η^2
	M	DT	M	DT		
1. Procesos de estudio superficial	2.22	.60	2.49	.68	18.76**	.04
2. Procesos de estudio profundo	3.12	.57	2.78	.57	35.54**	.08
3. Satisfacción con la vida	5.64	.93	4.89	1.25	50.67**	.11

3.6. Análisis de regresión lineal

Los resultados del análisis (Tabla 27), atendiendo al tercer paso, reflejaron que la motivación autodeterminada se convirtió en el principal predictor de la competencia laboral,

seguido de la autonomía y del cuidado del docente. Las variables explicaron un 35% de la varianza total.

Tabla 27. Análisis de regresión lineal de predicción de la competencia social a través del cuidado del docente, autonomía y motivación autodeterminada.

	<i>B</i>	<i>SEB</i>	β	ΔR^2
<i>Primer paso</i>	3.27	.18		.17**
Cuidado del docente	.64	.07	.41**	
<i>Segundo paso</i>	2.55	.23		.21**
Cuidado del docente	.54	.07	.35**	
Autonomía	.32	.07	.21**	
<i>Tercer paso</i>	2.40	.21		.35**
Cuidado del docente	.42	.06	.27**	
Autonomía	.21	.06	.14**	
Motivación autodeterminada	.11	.11	.40**	

3.7. Modelo de regresión estructural

Se agruparon de forma aleatoria los ítems de cada constructo, así el factor de cuidado del docente quedó compuesto por dos grupos formado por dos ítems cada uno de ellos. Las necesidades psicológicas básicas se dividieron en tres (competencia, autonomía y relación con los demás). El factor índice de autodeterminación, quedó dividido en dos, mientras que la competencia académica quedó compuesta por dos grupos formado por tres y dos ítems respectivamente. Se llevó a cabo el método de estimación de máxima verosimilitud junto con el procedimiento de bootstrapping,

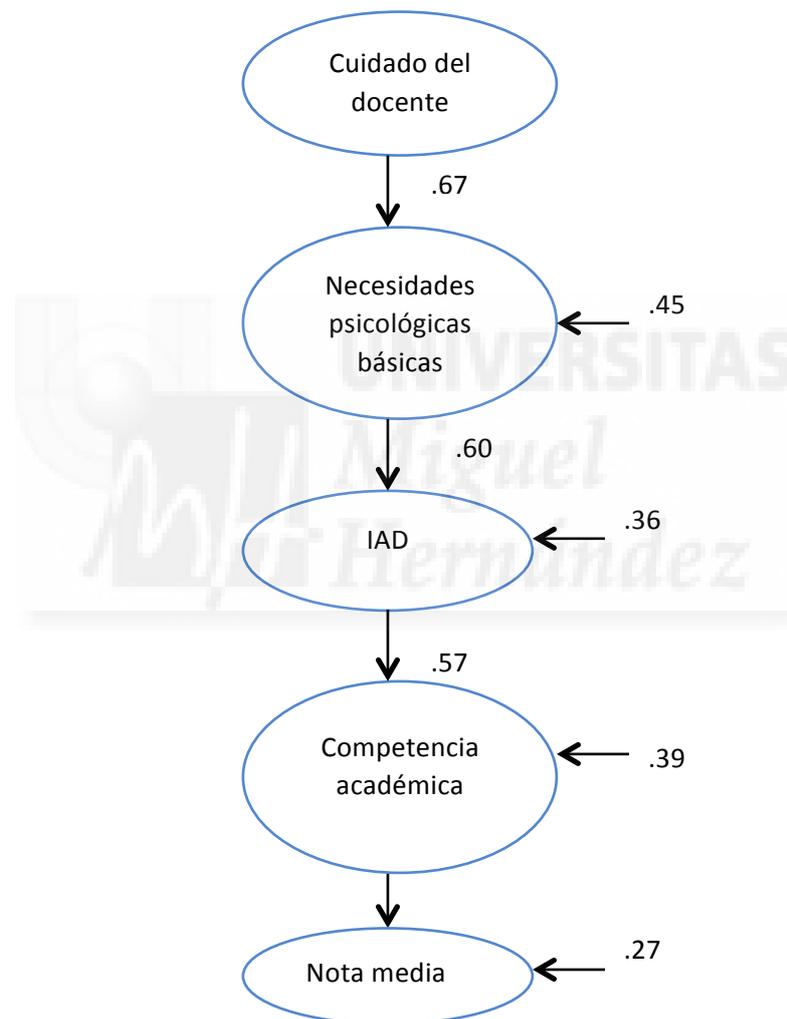
ya que el resultado del coeficiente multivariado de Mardia fue de 78.98. Los índices obtenidos tras el análisis fueron aceptables: [$\chi^2 = 142.65$, $p = .00$, $\chi^2/d.f. = 2.26$, CFI = .97, IFI = .97, TLI = .95, RMSEA = .05].

A continuación, se testó el modelo estructural planteado. Para comprobar la bondad o semejanza de dicho modelo con los datos empíricos existentes, se tuvieron en cuenta los índices de bondad de ajuste en el estudio 1. Así, los datos obtenidos [$\chi^2 = 268.60$, $p = .00$, $\chi^2/d.f. = 3.44$, CFI = .93, IFI = .93, TLI = .90, RMSEA = .07] se ajustaban a los parámetros establecidos, por lo que se

consideró adecuado dicho modelo. Los resultados del análisis de regresión estructural (Figura 11) mostraron que el cuidado del docente, predijo positivamente las necesidades psicológicas básicas, estos a su vez predijeron positivamente la motivación autodeterminada,

que predijo positivamente la competencia académica con un 39% y ésta el rendimiento académico, con un 27% de la varianza explicada.

Figura 11. Modelo de ecuaciones estructurales que analiza las relaciones entre el cuidado del profesor con los mediadores psicológicos, el índice de autodeterminación, la competencia académica y la nota media. Todos los parámetros son estandarizados y significativos en $p < .05$.



ESTUDIO 3

UNIVERSITAS

Miguel

Hernández

ESTUDIO 3

DOCENTES

1. Introducción

En los últimos años, como consecuencia de la adaptación de los estudios al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la reforma educativa, se ha llevado a cabo una transformación en profundidad del sistema educativo, afectando a todos los niveles formativos. Unos de los aspectos más relevantes de este cambio, es la incorporación de las competencias en el proceso educativo. Según este nuevo modelo, los docentes deben estimular el pensamiento creativo, favorecer en los estudiantes el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, de modo que les permitan integrar sus aprendizajes y transferirlos en cualquier situación o contexto. El estudiante se convierte en el elemento central del proceso de aprendizaje, por lo que es fundamental implicarle de manera activa, permitiéndole tomar decisiones, diseñar y gestionar su propia práctica, resolver problemas, etc. Todos estos cambios suponen una mayor exigencia por parte del profesorado (Pallisera et al., 2010) y en ocasiones, nos encontramos con que no se les proporciona los recursos necesarios para hacer frente a las nuevas demandas del sistema educativo, lo que puede generar cierto malestar entre los docentes provocando una disminución de su motivación. La docencia es una de las profesiones en la que más se padece de desmotivación (de Jesús y Lens, 2005), siendo considerada una de las más estresantes (Johnson et al., 2005; Rothland, 2007; Schaarschmidt, 2010).

En los últimos años se ha podido observar un incremento del número de docentes desanimados y agotados emocionalmente. Este agotamiento en el ámbito educativo es conocido como *burnout*, y hace referencia a la pérdida de recursos emocionales, bien como consecuencia directa de su relación con los estudiantes (problemas de disciplina, escasa motivación para aprender, etc.), la relación con sus propios

compañeros, la falta de reconocimiento, la escasez de recursos, así como a factores personales como la falta de autoestima, la introversión, etc. (Manassero, Fornés, Fernández, Vázquez, y Ferrer, 1995; Moriana y Herruzo, 2004). Es decir, el desgaste de los docentes se relaciona de forma negativa con el bienestar emocional (Skaalvik y Skaalvik, 2011).

Como ya se ha indicado en apartados anteriores, la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002; Gagné y Deci, 2005; Sheldon, Turban, Brown, Barrick, y Judge, 2003) las personas pueden tener distintos motivos para realizar su trabajo. En esta teoría se establecen diferentes tipos de motivación a lo largo de un continuo de autodeterminación, siendo dos las formas de motivación: la motivación autónoma y la motivación controlada (Deci y Ryan, 2012). Los trabajadores con una motivación controlada realizan la actividad porque se les ordena hacerlo o porque quieren evitar los sentimientos de vergüenza y culpa (Deci y Ryan, 2002, 2008; Ryan y Deci, 2000), mientras los que presentan una motivación autónoma, se involucran en la actividad, estando relacionada con sus propios intereses y valores (Gagné y Deci, 2005; Ryan y Deci, 2000).

En este sentido, según diferentes estudios, la motivación autónoma se relaciona de forma positiva con el bienestar psicológico, con un funcionamiento más eficaz y con una mayor persistencia (Deci y Ryan, 2008), así como la satisfacción laboral y la satisfacción con la vida (Judge, Bono, Erez, y Locke, 2005), estando la motivación controlada relacionada de forma negativa con la creatividad o nivel de aprendizaje profundo (Gagné y Deci, 2005; Vanteenkiste, Simons, Lens, Soenens, y Matos, 2005), y de forma positiva con el *burnout* o agotamiento emocional (Roth et al., 2007; Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy, y Goossens, 2012). En esta misma línea, Fernet et al. (2012) en un estudio longitudinal, mostraron que los cambios en la mejora de la motivación autónoma del docente predecían un menor agotamiento emocional.

Seguindo esta teoría, los cambios de motivación que experimenta una persona en su profesión, están relacionados con el grado de satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, dando lugar a un mayor bienestar en el crecimiento personal (Ryan, Sheldon, Kasser, y Deci, 1996; Lam y Gurland, 2008; Van den Broeck et al., 2011; Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, y Lens, 2008; Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens, y Lens, 2010), mayor satisfacción laboral, compromiso y bajo burnout (Ilardi, Leone, Kasser, y Ryan, 1993; Van den Broeck et al., 2008), mayor rendimiento (Baard, Deci, y Ryan, 2004; Gagné y Deci, 2005; Van den Broeck et al., 2008), mayor satisfacción con la vida, autoestima y menos ansiedad y depresión (Baard et al., 2004).

En este sentido, la satisfacción de las tres necesidades psicológicas se asocia a los tipos de motivación autónoma, mientras que la frustración de las mismas, estaría asociada a los tipos de motivación controlada (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens, y Lens, 2010), dando lugar a consecuencias negativas para la salud psicológica o bienestar personal. Por tanto, nos encontramos que los docentes no solo presentan una única motivación, sino que pueden tener diferentes razones para realizar y comprometerse con su trabajo. Por ejemplo, en el trabajo de Van den Broeck, Lens, De Witte, y Van Coillie (2013), los resultados mostraron que presentar una alta motivación autónoma, independientemente de si tenían también una alta motivación controlada, daba lugar a una mayor satisfacción laboral, entusiasmo y compromiso en el trabajo, mientras que, tener un perfil con una baja motivación autónoma y alta motivación controlada o un perfil con baja motivación en ambas, daba lugar a una baja satisfacción en el trabajo y mostraban malestar, desencadenando un posible agotamiento emocional.

Uno de los motivos que puede generar este agotamiento emocional, es una crisis de eficacia del docente (Chernis, 1993; García, Llorens, y Salanova, 2003). Es decir, si el docente presenta una baja auto-percepción de eficacia podría desencadenar altos niveles de agotamiento (*burnout*). En esta

línea, encontramos estudios que indican que la autoeficacia del docente puede influir de forma positiva sobre el rendimiento y logro académico, así como en la motivación para aprender de los estudiantes (Boza Carreño y Toscano Cruz, 2012; Skaalvik y Skaalvik, 2007; Wolters y Daugherty, 2007), mientras que aquellos docentes que presentan una baja autoeficacia, presentan una baja autoestima y una menor motivación para implicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante (Rodríguez et al., 2009), pudiendo disminuir la autopercepción de eficacia de sus propios estudiantes con respecto a sus habilidades y a su desarrollo cognitivo (Chacón, 2006).

Los objetivos del estudio fueron los siguientes: comprobar el poder de predicción de la dirección del comportamiento, las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada sobre la satisfacción docente y establecer los diferentes perfiles motivacionales de los docentes y relacionarlos con las necesidades psicológicas básicas, la autoeficacia (para la implicación del aprendizaje y para crear un clima positivo), el agotamiento emocional y la satisfacción con la vida.

Se hipotetizó que la satisfacción docente estaría predicha por el soporte de autonomía del profesorado, las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada y que los docentes con un perfil más autodeterminado, presentarían una mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, mayor percepción de autoeficacia, mayor satisfacción con la vida y un menor agotamiento emocional.

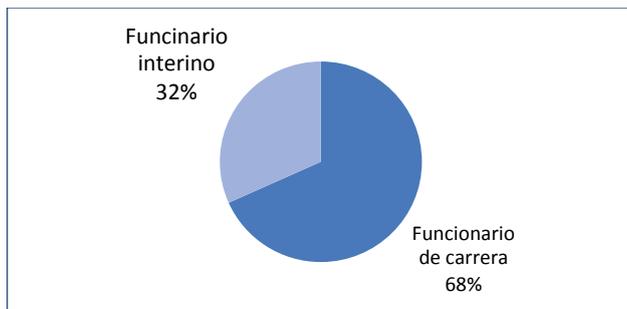
2. Método

2.1. Participantes

La muestra final estuvo compuesta por 161 docentes (se descartaron 43 cuestionarios por cumplimentación incorrecta del mismo); 59% mujeres ($n = 95$) y 41% de hombres ($n = 66$). La edad media de los docentes fue de años 43 años ($DT = 12.20$). El 68.3% de los participantes eran funcionarios de carrera ($n = 110$) y el 31.7% docentes interinos ($n = 51$). La distribución porcentual por nivel impartido fue la siguiente: 18.6% (Educación Infantil), 23.0% (Educación

Primaria), 33.4% (Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato), y 25% (Educación Universitaria). Los docentes analizados son principalmente funcionarios de carrera. (Figura 12).

Figura 12. Situación administrativa de los docentes estudiados.



2.2. Medidas

2.2.1. Gestión de la instrucción.

Se empleó la dimensión gestión de la instrucción de *Behavior and Instructional Management Scale (BIMS)* de Martin y Sass (2010). Estaba compuesta por 12 ítems (e.g. “Casi siempre utilizo el aprendizaje colaborativo para explorar las cuestiones en el aula”) y precedida del encabezado “En mis clases...”. Las respuestas fueron recogidas en una escala tipo Likert de 1 (*Totalmente desacuerdo*) a 6 (*Totalmente de acuerdo*). Como se indica más adelante, finalmente esta dimensión quedó compuesta por siete ítems que fueron los que permitieron encontrar una adecuada psicometría para utilizarlo en nuestro estudio. Obtuvo un valor alfa de Cronbach de .70.

2.2.2. Necesidades psicológicas básicas.

Se utilizó la versión española de la *Échelle de Satisfacción des Besoins Psychologiques* en el contexto educativo (León, Domínguez, Núñez, Pérez, y Martín- Albo, 2011) de Gillet, Rosnet, y Vallerand (2008). La escala estaba precedida por el enunciado “En mi trabajo...” y compuesta por 15 ítems referidos a la competencia laboral (e.g. “Tengo la sensación de hacer las cosas bien”), a la autonomía laboral (e.g. “Generalmente me siento libre para expresar mis opiniones”), y a la relación laboral con los demás (e.g. “Me siento bien con las

personas con las que me relaciono”). Las respuestas se establecían en una escala tipo Likert que oscilaba de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) y 5 (*Totalmente de acuerdo*). La consistencia interna fue de .80, .73, y .85, respectivamente y conjunta de .88.

2.2.3. Motivación laboral docente.

Se utilizó la *The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST)* de Fernet et al (2008). La WTMST está formada por 18 ítems, precedidos por la frase “Me involucro en la labor docente...” y distribuidos en cinco subescalas de tres ítems cada una: motivación intrínseca (e.g. “Porque es agradable y placentera”), regulación identificada (e.g. “Porque me permite alcanzar objetivos que considero importantes para mí”), regulación introyectada (e.g. “Porque me sentiría mal de no haberme dedicado a la labor docente”), regulación externa (e.g. “Porque es mi trabajo”) y desmotivación (e.g. “No lo sé, no le veo la importancia”). Las respuestas se puntuaron de acuerdo a una escala tipo Likert de siete puntos, desde 1 (*Totalmente en desacuerdo*) hasta 7 (*Totalmente de acuerdo*). La consistencia interna obtenida fue de .87 para la motivación intrínseca, .89 para la regulación identificada, .75 para la regulación introyectada, .72 para la regulación externa y .82 para la desmotivación.

2.2.4. Autoeficacia docente.

Se utilizó el cuestionario sobre autoeficacia docente del profesor universitario de Prieto (2007). Estaba precedido del encabezado “En qué medida me siento capaz de...”, compuesto por 18 ítems. Se trata de un cuestionario que mide cuatro dimensiones, de las cuales solo utilizamos dos de las dimensiones: autoeficacia docente para la implicación de los estudiantes en el aprendizaje (e.g. “Implicar activamente a los estudiantes en las actividades de aprendizaje que propongo en clase”) y autoeficacia docente para la interacción y creación de un clima positivo en el aula (e.g. “Crear un clima de confianza en el aula”). Se puntúa de acuerdo a una escala tipo Likert desde 1 (*Poco capaz*) hasta 6 (*Muy capaz*). Se obtuvo valores alfa de Cronbach de .89 y de .85 respectivamente.

2.2.5. Agotamiento emocional.

Se utilizó la dimensión agotamiento emocional del docente de la *Maslach Burnout Inventory* (MBI) de Maslach y Jackson (1986) en Fernández (2010). Encabezada por el enunciado “Debido a mi labor docente...” y compuesta por diez ítems (e.g. “Me siento agotado físicamente al final de la jornada laboral”). Las respuestas fueron recogidas en una escala tipo Likert de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 6 (*Totalmente de acuerdo*). El valor alfa fue de .73.

2.2.6. Satisfacción laboral.

Se diseñó la escala para medir la satisfacción laboral del profesorado. Estaba formada por cinco ítems agrupados en un solo factor (e.g. “Estoy satisfecho con mi labor docente”). La sentencia previa fue “Satisfacción con tu labor docente...”. Las respuestas fueron valoradas a través de una escala tipo Likert que oscilaba desde 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 7 (*Totalmente de acuerdo*). La consistencia interna fue de .83.

2.2.7. Satisfacción con la vida.

Se utilizó la *Escala de Satisfacción para la Vida* (ESDV-5) de Vallerand, Blais, Brière, y Pelletier (1989) validada al contexto español (Atienza, Balaguer, y García-Merita, 2003; Atienza, Pons, Balaguer, y García-Merita, 2000). Estaba formada por cinco ítems agrupados en un solo factor (e.g. “En general, mi vida se corresponde con mis ideales”). La sentencia previa fue “Satisfacción con tu vida...”. Las respuestas fueron valoradas a través de una escala tipo Likert que oscilaba desde 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 7 (*Totalmente de acuerdo*). La consistencia interna fue de .92.

2.3. Procedimiento

Debido a que ciertos instrumentos (gestión del comportamiento, motivación laboral docente y agotamiento emocional del docente), no han sido adaptados al contexto educativo español, se adoptó la estrategia de traducción inversa de Hambleton y Patsula (1998). De esta manera, en primer lugar se

tradujeron los ítems al español y posteriormente un grupo de expertos volvió a traducirlos al inglés para observar la coincidencia con la versión original. A continuación, se sometió la batería de ítems a una evaluación por parte de tres expertos en la temática (Lynn, 1986), estimando todos ellos la pertinencia de los ítems para medir el constructo para los que fueron creados, además de la correcta redacción de los mismos. Seguidamente, se administró la batería completa a un reducido grupo de docentes para verificar su correcta comprensión, y en caso contrario llevar a cabo los cambios pertinentes.

Posteriormente, se administraron personalmente los cuestionarios a los docentes de los distintos centros. El tiempo requerido para rellenar el cuestionario fue de aproximadamente 15 minutos.

2.4. Análisis de los datos

Se calcularon los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) de todas las variables objeto de estudio (gestión de la instrucción, motivación laboral, autoeficacia docente, necesidades psicológicas básicas, percepción de competencia social, agotamiento emocional, satisfacción docente y satisfacción con la vida). Para la validez del constructo de algunas escalas, se llevaron a cabo análisis factoriales exploratorios y confirmatorios. Se analizó la consistencia interna de cada factor mediante el coeficiente de alfa de Cronbach y las correlaciones bivariadas.

A continuación, en el cuarto apartado, se identificaron diferentes perfiles motivacionales en los estudiantes. Para la realización del análisis de cluster, se siguieron las fases propuestas por Hair et al. (1998). En primer lugar, se observó la existencia de casos perdidos en algunas de las variables estudiadas, siendo excluidos de la muestra de estudio. En segundo lugar, se estandarizaron todas las variables usando las puntuaciones Z, no encontrando ninguna puntuación por encima de 3, lo que implicó la inexistencia de clasificaciones

outliers o casos perdidos en la totalidad de la muestra. En el siguiente paso, la distribución univariada de todas las variables agrupadas fue examinada para su normalidad. Para determinar los grupos motivacionales existentes, se realizó un análisis de conglomerados jerárquicos utilizando el método Ward. El dendograma obtenido sugirió la existencia de tres grupos. Para decidir la adecuación de los grupos surgidos nos basamos en el incremento de los coeficientes de aglomeración al pasar de dos a tres grupos. De acuerdo con Norusis (1992), los coeficientes pequeños indican gran homogeneidad entre los miembros del cluster, mientras que, por el contrario, los coeficientes grandes muestran grandes diferencias entre sus miembros.

En el quinto y último apartado, se realizó un análisis de regresión lineal por pasos para comprobar la predicción de la satisfacción docente a través de la gestión de la instrucción docente, las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada. Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 21.0. y AMOS 21.0.

3. Resultados

3.1. Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción docente

Análisis factorial exploratorio. Se utilizó una muestra independiente de 96 docentes españoles de Educación Secundaria ($M = 36.11$, $DT = 12.23$) con edades comprendidas entre los 27 y 58 años. Se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax para comprobar el factor de primer orden hipotetizado. Tras el análisis, los ítems quedaron agrupados en un único factor con un autovalor por encima de 1.00 (3.13) y una varianza total explicada del 62.76% (Tabla 28).

Tabla 28. Análisis Factorial Exploratorio de la Escala de Satisfacción Docente

Ítem	Saturación
1. En general, mi labor docente se corresponde con mis ideales.	.79
2. Mis condiciones de docente son muy buenas.	.76
3. Estoy satisfecho con mi labor docente.	.83
4. Hasta ahora, he logrado cosas importantes en mi labor docente.	.85
5. Si yo volviese a nacer, desearía seguir dedicándome a la docencia.	.71
	Autovalor 3.13
	Varianza total 62.76%

Análisis factorial confirmatorio. Se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud puesto que es poco sensible al incumplimiento del supuesto de normalidad multivariada (West, Finch, y Curran, 1995). Se obtuvieron resultados adecuados: $\chi^2/g.l. = 2.1$; CFI = .92; IFI = .92; RMSEA = .08; SRMR = .06.

Análisis de consistencia interna. Los resultados mostraron un coeficiente alfa de .83.

3.1.2. Propiedades psicométricas de la escala de Gestión de la Instrucción.

Análisis factorial confirmatorio. El coeficiente de Mardia fue de 10.82, estableciendo una desviación de la normalidad multivariada. La estructura factorial fue evaluada utilizando la estimación de máxima verosimilitud con un procedimiento de bootstrapping (500 remuestreos) y la matriz de covarianza entre los ítems como entrada para el análisis de datos. Se sometió a análisis el modelo de un factor con doce medidas observadas, reduciendo a siete ítems que fueron los que permitieron encontrar una adecuada psicometría para utilizarlo en nuestro estudio. Tras el análisis se comprobó que los índices obtenidos fueron adecuados: $\chi^2/gl = 2.18$, CFI = .92, IFI = .92, RMSEA = .08, SRMR = .05.

Análisis de la consistencia interna. Se obtuvo un valor alfa de .70.

3.1.3. Propiedades psicométricas del cuestionario de motivación laboral (WTMST)

Análisis factorial confirmatorio. El coeficiente de Mardia fue de 65.49, estableciendo una desviación de la normalidad multivariada. La estructura factorial fue evaluada utilizando la estimación de máxima verosimilitud con un procedimiento de bootstrapping (500 remuestreos) y la matriz de covarianza entre los ítems como entrada para el análisis de datos. Se sometió a análisis el modelo de un factor con doce medidas observadas, reduciendo a siete ítems que fueron los que permitieron encontrar una adecuada psicometría para utilizarlo en nuestro estudio. Tras el análisis se comprobó que los índices obtenidos fueron adecuados: $\chi^2/gl = 2.3$, CFI = .90, IFI = .90, RMSEA = .08, SRMR = .05.

Análisis de la consistencia interna. La consistencia interna de los factores de la escala se calculó utilizando el coeficiente alfa de Cronbach y se obtuvieron valores alfa de .87 para la motivación intrínseca, de .89 para la regulación identificada y la integrada, de .75 para la introyectada, de .52 para la regulación externa y de .82 para la desmotivación.

3.2. Análisis descriptivos y de correlaciones bivariadas

Los docentes asignaron una puntuación media de 4.29 a la gestión de la instrucción. La autoeficacia docente para crear un clima positivo en el aula obtuvo una mayor puntuación que la autoeficacia para la implicación hacia el aprendizaje. Respecto a las necesidades psicológicas básicas, la autonomía laboral obtuvo mayor puntuación, seguida de la competencia y de la relación con los demás laboral. En la motivación laboral del docente, la puntuación más elevada fue para la regulación identificada seguida de la motivación intrínseca, motivación integrada, regulación introyectada, regulación externa y desmotivación. El agotamiento emocional obtuvo una media de 3.07 y la satisfacción docente y

satisfacción con la vida obtuvieron una puntuación media de 5.22 y 5.54 respectivamente y las necesidades psicológicas básicas con 4.07.

En el análisis de correlación realizado, la gestión de la instrucción correlacionó positiva y significativamente con la competencia laboral, motivación intrínseca e integrada, regulación identificada e introyectada, autoeficacia (AF) hacia la implicación del aprendizaje y hacia el clima positivo, satisfacción docente y satisfacción con la vida. La competencia, autonomía y relación con los demás laboral correlacionaron positiva y significativamente entre sí además con la AF hacia la implicación del aprendizaje, AF para crear un clima positivo, satisfacción docente y satisfacción con la vida. La competencia y relación con los demás correlacionaron de forma negativa y significativa con el agotamiento emocional, mientras que la competencia laboral correlacionó negativa y significativamente con la desmotivación. La motivación intrínseca correlacionó positiva y significativamente con la motivación integrada, regulación identificada e introyectada, necesidades psicológicas básicas, con las dos dimensiones de autoeficacia docente, satisfacción docente y con la vida y negativa y significativamente con la desmotivación y el agotamiento emocional. La motivación integrada correlacionó positiva y significativamente con la regulación identificada, regulación introyectada, satisfacción docente y satisfacción con la vida. La regulación identificada correlacionó positiva y significativamente con la regulación introyectada, AF para crear un clima positivo y AF para la implicación hacia el aprendizaje, satisfacción docente, satisfacción con la vida y necesidades psicológicas básicas, y negativa y significativamente con el agotamiento emocional y la desmotivación. La regulación introyectada correlacionó positiva y significativamente con la regulación externa y con la AF para crear un clima positivo. La desmotivación correlacionó positiva y significativamente con el agotamiento emocional y negativa y significativamente con la satisfacción con la docente y la satisfacción con la vida. Respecto las dimensiones referidas a la autoeficacia docente,

ambas correlacionaron positiva y significativamente con entre sí y con la satisfacción docente, satisfacción con la vida y necesidades psicológicas básicas. El agotamiento emocional correlacionó negativa y significativamente con la satisfacción docente, satisfacción con la vida y necesidades psicológicas básicas. La satisfacción docente y la satisfacción con la vida correlacionaron positiva y significativamente entre sí con las necesidades psicológicas básicas (Tabla 30).

3.3. Análisis de cluster

Para la realización del análisis de cluster, se siguieron las fases descritas en los estudios anteriores. Para determinar los grupos motivacionales existentes en la muestra, se realizó

un análisis de conglomerados jerárquicos utilizando el método Ward. El dendograma obtenido sugirió la existencia de tres grupos (Tabla 29). Un perfil denominado “autodeterminado” (cluster 2) con puntuaciones altas en las formas de motivación intrínseca, regulación integrada e identificada y algo más bajas en regulación externa y desmotivación; un perfil denominado “autodeterminado y no autodeterminado” (cluster1) con puntuaciones medias en las variables estudiadas; el tercer grupo (cluster 3) presentó un perfil denominado “no autodeterminado”, con puntuaciones altas en regulación introyectada, externa y desmotivación y puntuaciones bajas en motivación intrínseca, integrada y regulación identificada. (Figura 11).

Tabla 29. Valores Estandarizados, Medias y Desviaciones Típicas de las Variables en cada Cluster para la Muestra

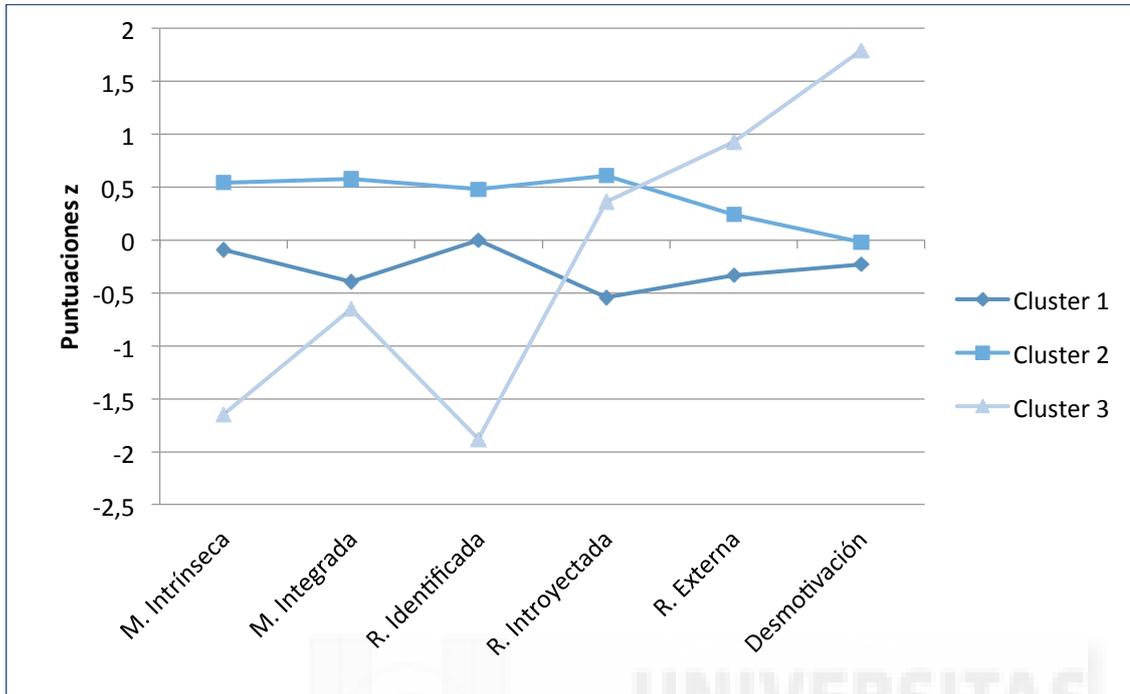
Variables	Muestra								
	Cluster 1 (n = 70)			Cluster 2 (n = 75)			Cluster 3 (n = 16)		
	M	DT	Z	M	DT	Z	M	DT	Z
1. Motivación integrada	5.01	1.36	.39	6.33	.77	.58	4.14	1.19	.65
2. Regulación identificada	5.99	.60	.00	6.49	.58	.48	3.62	1.08	1.88
3. Regulación introyectada	3.44	1.31	.54	5.21	1.18	.61	3.50	1.25	.36
4. Regulación externa	3.14	1.12	.33	3.91	1.41	.24	3.97	1.22	.93
5. Desmotivación	1.74	.83	.23	2.03	1.50	.27	3.64	1.45	1.79

Tabla 30. Media, Desviación Típica y Correlaciones de todas las variables.

	M	DT	α	R 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Gestión de la Instrucción	4.29	.62	.70	1.6	.32**	.11	.12	.35**	.24**	.36**	.28**	-.01	.13	.59**	.52**	-.00	.41**	.22**	.01
2. Competencia laboral	4.09	.65	.80	1.5		.67**	.67**	.45**	.14	.28**	.10	-.08	-.16*	.50**	.50**	-.25**	.42**	.55**	.88**
3. Autonomía laboral	4.11	.64	.73	1.5			.62**	.32**	.04	.14	.05	-.09	-.14	.30**	.33**	-.13	.34**	.36**	.86**
4. Relación demás laboral	4.00	.70	.85	1.5				.37**	.14	.24**	.09	-.12	-.08	.29**	.36**	-.20**	.30**	.40**	.88**
5. Motivación intrínseca	5.79	1.18	.87	1.7					.51**	.80**	.29**	-.08	-.28**	.43**	.53**	-.42**	.70**	.68**	.43**
6. Motivación integrada	5.54	1.35	.89	1.7						.52**	.23**	-.01	-.05	.14	.17*	-.03	.52**	.34**	.12
7. Regulación identificada	5.99	1.05	.89	1.7							.29**	-.06	-.38**	.37**	.48**	-.28**	.60**	.52**	.25**
8. Regulación introyectada	4.27	1.52	.75	1.7								.20**	.03	.11	.17*	-.12	.26**	.17*	.09
9. Regulación externa	3.58	1.32	.52	1.7									.19*	-.08	-.14	.18*	-.16*	-.12	-.11
10. Desmotivación	2.06	1.35	.82	1.7										-.08	-.13	.22**	-.17*	-.24**	-.14
11. Af implicación aprendizaje	4.70	.66	.89	1.6											.81**	-.17*	.48**	.39**	.42**
12. Af para clima positivo	4.95	.59	.85	1.6												-.19*	.55**	.45**	.45**
13. Agotamiento emocional	3.07	.72	.73	1.6													-.33**	-.48**	-.22**
14. Satisfacción docente	5.22	1.07	.83	1.7														.63**	.40**
15. Satisfacción vida	5.54	1.12	.92	1.7															.50**
16. Necesidades psicológicas básicas	4.07	.58	.88	1.5															

Nota: Af: autoeficacia; * $p < .05$; ** $p < .01$

Figura 13. Análisis de Conglomerados Jerárquicos con Método Ward.



Nota: MI: Motivación intrínseca; R.: regulación

3.4 Análisis diferencial

Como en los estudios anteriores, para examinar las características de cada perfil motivacional, se realizaron análisis de varianza multivariados (MANOVA) con los cluster como variables independientes y como variables dependientes la autoeficacia para implicación del aprendizaje, autoeficacia para crear un clima positivo, competencia laboral, autonomía laboral, relación con los demás laboral, percepción de competencia social, agotamiento emocional y satisfacción con la vida. Los resultados obtenidos mostraron diferencias (Lambda de Wilks= .28, $F(7.84, 32.28) = p < .01, \eta^2 = .46$) entre el perfil más autodeterminado (cluster 2)

y el menos autodeterminado (cluster 3) en las variables de autoeficacia hacia la implicación del aprendizaje ($F(2, 143) = 3.38, p < .01, \eta^2 = .41$), la autoeficacia para crear un clima positivo ($F(2, 143) = 12.03, p < .01, \eta^2 = .13$), competencia laboral ($F(2, 143) = 6.27, p < .01, \eta^2 = .07$), autonomía laboral ($F(2, 143) = 4.01, p < .01, \eta^2 = .04$), relación con los demás laboral ($F(2, 143) = 6.21, p < .01, \eta^2 = .07$), agotamiento emocional ($F(2, 143) = 4.63, p < .01, \eta^2 = .08$), y satisfacción con la vida ($F(2, 143) = 25.95, p < .01, \eta^2 = .24$) a favor del perfil más autodeterminado. También hubo diferencias significativas entre el perfil de motivación intermedia (cluster 1) y el perfil menos autodeterminado (cluster 3) en todas las variables, a favor del perfil de motivación intermedia (Tabla 31)

Tabla 31. *Análisis multivariante*

Variables	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3		F	η^2
	(n = 70)		(n = 75)		(n = 16)			
	M	DT	M	DT	M	DT		
1. Competencia laboral	4.09	.55	4.20	.61	3.58	.96	6.27*	.07
2. Autonomía laboral	4.16	.51	4.16	.65	3.68	.92	4.01*	.04
3. Relación demás laboral	4.02	.59	4.10	.65	3.45	1.05	6.21**	.07
4. AF implicación aprendizaje	4.69	.65	4.79	.62	4.33	.77	.3.38*	.41
5. AF para clima positivo	4.94	.52	5.10	.54	4.35	.72	12.03**	.13
6. P. de competencia social	4.53	.82	5.08	.99	4.44	.84	7.73**	.08
7. Agotamiento emocional	3.08	.71	2.93	.62	3.68	.89	7.63**	.08
8. Satisfacción vida	5.50	1.00	5.92	.91	3.97	1.19	5.95**	.24

Nota: AF: autoeficacia; P.: percepción; * $p < .05$; ** $p < .01$

3.5 Análisis de regresión lineal

En el primer paso del análisis de regresión lineal, la satisfacción docente fue predicha positivamente por la gestión de la instrucción con un 14% de varianza explicada. En el segundo paso, se introdujeron las necesidades psicológicas básicas y junto a la gestión de la instrucción, predijeron

positivamente la satisfacción docente con un 18% de varianza explicada. Para finalizar, la satisfacción docente fue predicha positivamente en el tercer paso por la gestión del comportamiento, necesidades psicológicas básicas y motivación autodeterminada con un 27% de la varianza explicada (Tabla 32).

Tabla 32. Análisis de regresión lineal de predicción de la satisfacción docente a través de la gestión de la instrucción docente, necesidades psicológicas básicas y motivación autodeterminada

	<i>B</i>	<i>SEB</i>	β	ΔR^2
Primer paso	.411	.885		.14**
Gestión de la instrucción	.387	.127	.22**	
Segundo paso	1.191	.896		.18**
Gestión de la instrucción	.374	.122	.15*	
Necesidades psicológicas básicas	.614	.129	.33**	
Tercer paso	.118	.828		.27**
Gestión de la instrucción	.314	.109	.16*	
Necesidades psicológicas básicas	.349	.161	.20*	
Motivación autodeterminada	.09	.01	.43**	

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$.



CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1. Discusión
2. Conclusiones

1

DISCUSIÓN

Preocupados por encontrar relaciones entre las diferentes variables comportamentales, afectivas y cognitivas objeto de los tres estudios con los estudiantes adolescentes, estudiantes universitarios y docentes, se presenta la siguiente discusión.

En el análisis de cluster realizado se confirma la hipótesis nº 1 *“Se pretende que un perfil motivacional más autodeterminado se asocie positivamente con el apoyo de autonomía docente, con la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas y con una mayor percepción de competencia académica en los estudiantes”*. Ya que se han identificado dos perfiles motivacionales, donde los estudiantes pertenecientes al perfil motivacional más autodeterminado han presentado una mayor percepción de apoyo a la autonomía por parte del docente, mayor satisfacción de las tres necesidades psicológicas, y una mayor percepción de competencia respecto a los estudiantes con un perfil menos autodeterminado. Dada la importancia que parece tener agrupar a los estudiantes en función de su perfil motivacional para poder intervenir de forma más individualizada según las necesidades del grupo (Roeser et al., 1998), debido a la escasez de estudios que relacionen los perfiles motivacionales de los estudiantes adolescentes con el apoyo de la autonomía del docente, las necesidades psicológicas básicas y la percepción de competencia académica de los estudiantes.

Entre los perfiles obtenidos se obtuvo un grupo más autodeterminado caracterizado por tener puntuaciones más elevadas de motivación intrínseca al conocimiento y al logro

que en regulación externa y desmotivación. Este perfil se ha asociado en diversos trabajos con una mayor persistencia, compromiso académico (Deci y Ryan, 2002; Harter, 1992; Lepper et al., 1973; Vansteenkiste et al., 2009), mejor rendimiento académico (Boiché et al., 2008; Lepper et al., 2005; Soenens y Vansteenkiste, 2005; Vansteenkiste et al., 2009) y menor ansiedad ante los exámenes (Vansteenkiste et al., 2009). Otros estudios sugieren que la transición a la etapa educativa de secundaria se asocia con estructuras más rígidas y con un menor apoyo a la autonomía en los estudiantes (Eccles y Midgley 1989; Eccles et al., 1993), existiendo demasiado control y limitaciones en comparación con otras etapas educativas, pudiendo ser adaptativo presentar puntuaciones elevadas de ambas motivaciones (Hayenga y Corpus, 2010; Ratelle et al., 2007; Wormington, Corpus, y Anderson, 2011). Es decir, la motivación extrínseca podría ser útil y adaptativa si ésta se combina con una elevada motivación intrínseca.

Por otro lado, se obtuvo un perfil menos autodeterminado con mayores puntuaciones en regulación externa y desmotivación. En este sentido, diversos trabajos indican que presentar elevados niveles de regulación externa y desmotivación presenta consecuencias negativas para los estudiantes, viéndose reflejado en un peor rendimiento académico (Wormington et al., 2011; Ratelle et al., 2007), siendo más propensos a abandonar la escuela y a presentar un menor compromiso emocional. El grupo de estudiantes con un perfil más autodeterminado experimentaron un mayor apoyo a la autonomía de sus docentes, una mayor satisfacción de las necesidades psicológicas, teniendo el estudiante una mayor percepción de competencia académica que los que mostraron

un perfil menos autodeterminado. En este sentido, las evidencias relacionan de forma positiva el soporte de autonomía docente con la motivación intrínseca de los estudiantes (Assor et al., 2002; Roth et al., 2007; Bieg, Backes, y Mittag, 2011), mientras que aquellos estudiantes que presentan un mayor control por parte de sus docentes pueden experimentar una menor motivación intrínseca y una menor utilización de estrategias meta-cognitivas (Soenens et al., 2012) presentando mayores niveles de ansiedad, menor bienestar psicológico, compromiso y disfrute por la tarea que está realizando (Bartholomew, Ntoumanis, y Thogersen-Ntoumani, 2009). Por lo que, fomentar una motivación autodeterminada en el entorno escolar, puede permitir satisfacer las necesidades básicas de percepción de competencia, autonomía y relación con los demás en los estudiantes (Vansteenkiste et al., 2009) estando ésta asociada con una mayor motivación intrínseca (Reeve et al., 2004; Stefanou et al., 2004; Vansteenkiste et al., 2006), logros académicos (Ahmed y Bruinsma, 2006) y mayor percepción de competencia (Deci, Nezlek, y Sheinman, 1981). En este sentido, en el estudio de Guay et al. (2010), testaron tres modelos diferentes para analizar la relación entre la motivación académica, la percepción de competencia y el rendimiento académico, y encontraron que la motivación académica autónoma mediaba la percepción de competencia, de manera que los estudiantes que se percibían a sí mismos como académicamente competentes obtuvieron puntuaciones más altas.

Los resultados obtenidos en nuestro estudio confirman la hipótesis nº 2 *“Según la TAD y el modelo de motivación extrínseca e intrínseca de Vallerand, se espera que el soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación académica*

autodeterminada predijeran las competencias básicas en el estudiante”. Ya que los resultados del análisis de regresión revelaron que el apoyo a la autonomía del docente, los iguales, el padre y la madre, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la motivación académica autodeterminada predijeron las competencias básicas en el estudiante. Correlacionando todas las variables de forma positiva entre sí.

Trabajos previos (Grolnick, Benjet, Kurowski, y Apostoleris, 1997; Grolnick, Ryan y Deci, 1991; Reeve, Bolt, y Cai, 1999; Vallerand et al., 1997) revelaron que el soporte de autonomía de padres y docentes tenía una relación positiva con la competencia académica y con altos niveles de aprendizaje autodeterminado percibido, relacionándose con una mayor sensación de competencia y autonomía en los estudiantes. Estos resultados son similares a aquellos donde el apoyo a la autonomía del estudiante conduce a un mayor compromiso en una actividad, inicialmente sin interés que aumenta los sentimientos de autodeterminación y por ende, la motivación intrínseca (Deci et al., 1994; Gagne y Deci, 2005; Schraw, Flowerday, y Lehman, 2001). En este sentido, la percepción de apoyo académico brindado por los agentes sociales (padres, profesores e iguales) puede influir positivamente en la percepción que tienen los estudiantes sobre su relación con los demás, sus competencias y la autonomía en el ámbito académico (Vallerand et al., 1997).

Estos resultados acercan la posibilidad de ofrecer a los estudiantes un estilo de enseñanza basado en la planificación conjunta de su autonomía. En este caso, la orientación motivacional del estudiante se dirige hacia el interés por la actividad y la regulación del comportamiento se realiza por factores internos, favoreciendo la motivación intrínseca

y el aprendizaje significativo en el desarrollo de las competencias básicas (Reeve, Ryan, Deci y, Jang, 2008). La importancia que el soporte de autonomía de los distintos agentes sociales parece tener en la consecución de las competencias básicas podría guiar la actuación didáctica del profesorado. La participación conjunta, dirigida y coordinada de los agentes sociales en el proceso educativo se hace, si cabe, más necesaria. En consonancia, nuevos retos esperan a la intervención de la administración educativa y el centro educativo en el desarrollo de las competencias básicas para permitir la implicación de los agentes sociales en el proceso educativo del alumnado.

La tercera hipótesis referida a *“Se postula que el soporte de autonomía del docente predirá positivamente los mediadores psicológicos, que predirán positivamente la motivación autodeterminada, y esta explicará positivamente el enfoque de aprendizaje profundo en el estudiante,* también se confirma, ya que el soporte de autonomía docente predijo positivamente a los mediadores, estos a la motivación autodeterminada y ésta finalmente predijo positivamente el enfoque de aprendizaje profundo del estudiante.

Diversos estudios determinan que el compromiso de los estudiantes es mayor cuando los docentes plantean las clases teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes (Schraw y Lehman, 2001), la autonomía (Reeve y Jang, 2006), competencia (Ryan y Grolnick, 1986), la relación con los demás (Furrer y Skinner, 2003), las preferencias (Halusic y Reeve, 2009; Banachina y Moreno-Murcia, en prensa) y el sentido del desafío (Clifford, 1990). A pesar de la abundante literatura que destaca la importancia de que los estudiantes aprendan a autorregular su aprendizaje (Reeve, 1998; deCharms, 1976;

Reeve et al., 2004b; Zimmerman, 2002), siendo los protagonistas de su proceso de enseñanza-aprendizaje, son pocos los estudios que a nivel académico hayan presentado modelos predictivos donde se relacione el soporte de autonomía y la motivación académica, sobre el enfoque de aprendizaje profundo de los estudiantes teniendo como mediadores las necesidades psicológicas básicas.

Este tipo de enseñanza, centrada en ofrecer un soporte de autonomía a los estudiantes estaría en relación con la de los estudios realizados sobre el aprendizaje autorregulado (Núñez et al., 2006; Roeser y Peck, 2009; Winne, 2010; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990). En este sentido, un estilo basado en el apoyo a la autonomía del estudiante va a dar lugar a un mayor aprendizaje y a mejores resultados que los obtenidos mediante un estilo más controlador (Vansteenkiste et al., 2004b). Algunos estudios muestran que se obtendría más motivación intrínseca en las tareas escolares (Reeve y Jang, 2006; Vansteenkiste et al., 2004b), mayor bienestar psicológico (Chirkov y Ryan, 2001), estando mediado por la satisfacción de la necesidad de autonomía del estudiante (Reeve et al., 2007). Por lo que parece clave la mediación de las necesidades psicológicas básicas. Los datos obtenidos indican que la satisfacción de las tres necesidades psicológicas predice de forma positiva la motivación intrínseca y ésta a su vez un enfoque de aprendizaje profundo en el estudiante. En la misma línea, diversos estudios determinan que ofrecer un entorno de práctica donde se satisfagan las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes mejorará la persistencia, dando lugar a un mayor compromiso en los estudiantes (Jang, 2008; Hardre y Reeve, 2003; Vallerand et al., 1997; Vansteenkiste et al., 2004), y a adoptar un enfoque de aprendizaje

profundo (Doménech et al., 2011). De forma similar, Schraw et al. (2001) encontraron que la elección en los estudiantes aumenta los sentimientos de autodeterminación, satisfaciendo la necesidad de autonomía, incrementando la motivación intrínseca, el interés y el compromiso en el estudiante. Por tanto, aumentar la motivación intrínseca de los estudiantes va a dar lugar a una serie de ventajas, como es una mayor elección libre de la tarea, mayor persistencia en ella, estando más dispuestos a esforzarse por la tarea a realizar (Vansteenkiste et al., 2005; Walls y Little, 2005).

De esta manera el apoyo a la autonomía al estudiante por parte del docente parece ser un elemento clave para lograr motivarlo hacia un aprendizaje autónomo y permanente, siendo para ello fundamental que la formación académica ofrecida por los docentes deje de lado una perspectiva en la que se enfatice la adquisición y trasmisión de conocimientos, que se centra en la reproducción y el aprendizaje memorístico. La alternativa tendría que ver con comenzar a construir el pensamiento, desarrollando en los estudiantes competencias y capacidades que les permitan conseguir un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida, y poner un mayor énfasis en la autonomía de los estudiantes durante su proceso de construcción del conocimiento (Hernández-Pina, Rosario, y Cuesta, 2010). Para ello, el docente tiene que generar entornos de práctica donde los estudiantes se sientan competentes, donde participen de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dándoles la oportunidad para tomar decisiones, y haciéndoles sentir bien consigo mismo como con sus iguales en clase. De esta forma podrían mostrar un mayor interés intrínseco hacia la tarea que se está realizando e interioricen estrategias que le lleven a una mayor

comprensión de la misma, y hacia un aprendizaje significativo, adoptando así un enfoque de aprendizaje profundo.

Conocer cuáles son los motivos que llevan al estudiante a querer aprender y cómo van a conseguirlo es clave para una intervención docente eficaz, permitiendo al docente diseñar las estrategias más adecuadas para suscitar interés en el alumnado y potenciar el desarrollo de habilidades y las competencias necesarias para lograr un aprendizaje más profundo, autónomo y duradero. Los resultados obtenidos corroboran la hipótesis nº 4 *“Se espera que un perfil motivacional más autodeterminado se relacionará de forma positiva con un enfoque de aprendizaje profundo dando lugar a una mayor satisfacción con la vida en los estudiantes universitarios”* ya que los estudiantes pertenecientes al perfil autodeterminado presentaron un mayor uso de procesos de estudios profundo y mayor satisfacción con la vida que los pertenecientes al perfil menos autodeterminado.

Tal y como nuestros datos confirman y de forma similar a otros estudios (Vansteenkiste et al., 2009; Ratelle et al., 2007) con universitarios, donde los resultados de ambos trabajos mostraron que los estudiantes del perfil más autodeterminado (alta motivación intrínseca y baja extrínseca) presentaban un mayor compromiso, motivación y mejor rendimiento que los de otros grupos. Por otro lado, se encuentran investigaciones que afirman que una alta motivación intrínseca junto una moderada motivación extrínseca podría ser también adaptativa. En este caso, el estudio de Lin et al. (2003) mostró que los estudiantes con una alta motivación intrínseca y moderada motivación extrínseca presentaron comportamientos más adaptativos y un mejor rendimiento que aquellos que tuvieron una alta

motivación intrínseca junto una alta o baja motivación extrínseca.

Los estudiantes con un perfil más autodeterminado han sido los que han presentado mayor valoración de los procesos de estudio profundos estando, además, más satisfechos con su vida. Al igual que en otros trabajos, parece que existe una relación entre el tipo de motivación y el enfoque de aprendizaje adoptado para el desempeño de una determinada tarea. De la Fuente et al. (2008) ya indicaron una relación negativa entre el enfoque superficial y la autorregulación del aprendizaje. De forma que aquellos universitarios que estudian más profundamente y autorregulan su aprendizaje se muestran más satisfechos. En esta línea, Hernández, Rodríguez, Ruiz, y Esquivel (2010) nos dicen que los estudiantes profundos presentan un elevado interés intrínseco mostrando mayor implicación en las tareas, lo que les lleva a emplear estrategias profundas, a tener una mayor autorregulación y a estar más satisfechos con el aprendizaje (De la Fuente et al., 2008).

En relación a la satisfacción con la vida de los estudiantes, los datos muestran que los estudiantes más autodeterminados además de utilizar procesos de estudio profundos están más satisfechos con sus vidas que aquellos que presentan un perfil menos autodeterminado. Encontramos investigaciones que muestran que aquellos estudiantes que tienen una actitud positiva hacia el aprendizaje muestran mayor autoeficacia y satisfacción académica influyendo ésta sobre su satisfacción con la vida en general (Lent, 2004; Lent et al., 2005; Lounsbury et al., 2004; Ojeda, Flores, y Navarro, 2011). Por otro lado, según el trabajo de Dishet et al. (2012), la percepción del estudiante sobre el soporte de autonomía aportado por el docente predice la

autoeficacia, logros académicos y la satisfacción con la vida de los estudiantes. En la misma línea, Reeve et al. (2004b) nos dicen que aquellos que perciben un soporte de autonomía por parte del profesorado están más dispuestos a participar de forma activa en el aprendizaje de las tareas, presentan mayor compromiso y están más satisfechos con su vida. Por lo que el ambiente donde se desarrolla el proceso educativo parece cobrar especial importancia, ya que la percepción que tengan los estudiantes puede influir en la motivación y en los resultados de los mismos (Hernández et al., 2010). Promover procesos de autorregulación contribuirá a incrementar la motivación y el aprendizaje académico en los estudiantes (Pintrich, 2004; Rosário, Mourão, Trigo, Núñez, y González-Pienda, 2005; Suárez, Fernández y Anaya, 2005). Por lo que parece, que los enfoques de aprendizaje adoptados por los estudiantes se van perfilando en función de los modelos metodológicos empleados por los docentes (Hernández, 2007) siendo la utilización del enfoque profundo el que ofrece una mayor motivación intrínseca, mayor persistencia, compromiso, rendimiento académico (Deci y Ryan, 2002; Vansteenkiste et al., 2009), y una mayor satisfacción con la vida.

Como indicaba la hipótesis nº 5 *“Se espera verificar en qué grado el rendimiento académico de los estudiantes universitarios serán predichas por el soporte de autonomía del docente y la motivación autodeterminada, siendo las necesidades psicológicas mediadores entre ambas”*, el 26% de varianza explicada confirma la misma.

Se insiste en diversos estudios (Assor et al., 2002) en la conveniencia de que los docentes presenten respeto por su alumnado y por las tareas desarrolladas dentro del aula. En ese sentido, autores como Reeve (2006) manifiesta que es muy conveniente enfatizar los logros de

los estudiantes en la promoción de la autonomía personal y educativa y lograr aumentar la motivación intrínseca de los estudiantes (Furrer y Skinner, 2003). Por lo que la percepción de soporte de autonomía que muestre el docente ante el estudiante puede mejorar la totalidad del proceso educativo en su conjunto. Nuestro estudio muestra que la motivación autodeterminada lleva a predecir positivamente la percepción de competencia y el rendimiento académico (Covington, 2000; Dina y Efkliides, 2009; Vansteenkiste et al., 2005) siendo esa motivación fruto de la promoción de la autonomía y de las relaciones sociales (Deci y Ryan, 2002). De esta manera el apoyo a la autonomía al estudiante por parte del docente parece ser clave para motivar a los estudiantes hacia un aprendizaje autónomo y permanente. Por ello, para incrementar el interés y motivación del estudiante por aprender (Cheong, 2008), el profesorado puede desempeñar un determinante rol en el clima de aula, generando un entorno de aprendizaje más participativo y poniendo mayor énfasis en que sean los estudiantes los que construyan su propio conocimiento (Hernández et al., 2010). En este sentido, los estudiantes universitarios valoran que su docente sea agradable, comprensivo, tenga la capacidad de empatizar con ellos, y además que promueva la participación activa y el aprendizaje significativo (Gargallo et al., 2010).

Además, los datos confirman que la satisfacción de las tres necesidades psicológicas va a proporcionar al estudiante una mayor motivación, influyendo además en una mejora de la percepción de competencia y rendimiento académico (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe, y Ryan, 2000; Sheldon, Elliot, Kim, y Kasser, 2001). Algunos estudios (Gargallo et al., 2009) muestran, de igual forma, la necesidad de que los estudiantes tengan una buena percepción

de competencia académica para poder a su vez tener mejores resultados académicos.

Por tanto, según cómo sea la relación entre docente-estudiante y en función de los estilos de enseñanza o métodos pedagógicos empleados por el docente en el desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se podría influir en la manera de aprender de los estudiantes (Buendía y Olmedo, 2003; Hernández-Pina, Rosario, Cuesta, Martínez, y Ruiz, 2006) así como en la motivación de los mismos, viéndose incrementada su percepción de competencia y rendimiento académico. La motivación del profesorado en esa dirección se ha manifestado como un condicionamiento decisivo (Bieg y Mittag, 2010).

El desarrollo de una formación basada en competencias requiere de cierto compromiso, actitud e interés para lograr una transformación en los estilos docentes, exigiendo un gran esfuerzo por parte del docente (Pallisera et al., 2010) así como para los estudiantes, que pasan a jugar un rol más participativo y con mayor soporte de autonomía, que les permite construir su propio conocimiento (Hernández, Rosario, y Cuesta Saez de Tejada, 2010). Pero aun habiendo obtenido su título y estando preparados para desarrollarse competencialmente, no todos los estudiantes universitarios se sienten capaces de desenvolverse con eficacia en su ámbito profesional, ocasionando esta baja confianza, dificultades para llevar a cabo posteriores aprendizajes (Moffat et al., 2004). En este sentido, parece que la experimentación de una determinada intervención pedagógica durante su proceso formativo, como resolver problemas de forma autónoma con la intención de que se puedan transferir a diferentes situaciones (González y Díaz, 2007) así como que sean

capaces de reflexionar sobre su propia actuación para conocer sus posibles debilidades y limitaciones, y desarrollen estrategias orientadas a mejorarlas, incrementa su interés y motivación por aprender (Cheong, 2008). En este sentido, nuestra sexta hipótesis referida a *“Las variables del cuidado del docente, la percepción de autonomía y la motivación académica autodeterminada predirán de forma positiva la percepción de competencia social en los estudiantes universitarios”*, termina también confirmándose.

La percepción de los estudiantes sobre la adquisición de competencias va a ser mayor en aquellos que compaginan estudios y trabajo que en los que solo se dedican a estudiar (Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez, 2013). Por lo que un aprendizaje centrado en el estudiante, en donde se promueva la autonomía, podría permitir que el estudiante integrara los conocimientos que va adquiriendo (Leary et al., 2013). Nuestro análisis de regresión lineal mostró el poder predictivo (35% de la varianza explicada) del cuidado del docente, autonomía y motivación autodeterminada sobre la competencia social. De las tres variables, la motivación autodeterminada fue el principal predictor de la competencia social. Por lo que, según este estudio, para el desarrollo de una mayor percepción competencial en el ámbito profesional, durante su etapa de formación inicial se podrían utilizar metodologías de carácter proactivo para la búsqueda de una relación entre el conocimiento teórico y la práctica, pues parece que son las más determinantes en el desarrollo de las competencias relacionadas con el potencial de innovación en el puesto de trabajo (Pérez y Vila, 2013). En esta línea, existen trabajos que presentan que la utilización de modelos de aprendizaje activos, como es el aprendizaje

basado en problemas favorece el proceso de construcción del conocimiento, proporciona una mayor confianza en uno mismo y la capacidad para lograr metas profesionales, siendo este grado de confianza mayor en el último curso (Vicario y Smith, 2012). Además, dada la influencia motivacional que presenta una relación positiva entre docente-estudiante incrementando su interés, compromiso y rendimiento académico (Klem y Connel, 2004), sería interesante que los docentes mostrasen actitudes de proximidad, bidireccionalidad, y de andamiaje (Bono, 2010). Según Gargallo et al. (2010) los estudiantes universitarios valoran que sus docentes sean agradables, comprensivos, y empáticos, y que además de favorecer la participación y el aprendizaje significativo entiendan la evaluación como una oportunidad para aprender.

El bienestar profesional en el docente está ligado a aspectos como el reconocimiento laboral, la realización personal, la afiliación profesional, las relaciones del profesorado con los agentes educativos y las características de la personalidad (Aydogan, Atilla, y Bayram, 2009; Ayuso y Guillén 2007; Veldman, Tartwijk, Brekelman, y Wubbes, 2013). Estos aspectos están mediatizados por el compromiso del alumnado, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada del profesorado (Martin, Sass, y Schmitt, 2012). En relación a esta temática, los resultados del análisis de regresión revelaron que la dirección del comportamiento, las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada predecían la satisfacción docente. Del mismo modo, la satisfacción docente correlacionó positiva y significativamente con los factores estudiados. Esto confirma la hipótesis nº 7 *“Se espera que la satisfacción docente estará predicha por el soporte de autonomía del*

profesorado, las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada". En este sentido, la dirección del comportamiento del alumnado contribuye a la satisfacción docente, resultados que no se encuentran en coherencia con otras investigaciones (Henson, 2003; Martin y Sass, 2010; Savran y Cakiroglu, 2003) que señalan una relación negativa o no significativa entre la eficacia del profesorado, medida en función del compromiso del estudiante, del grupo y las estrategias de instrucción, con la dirección del comportamiento del alumnado.

Parece que la habilidad para controlar la clase y manejar a los estudiantes es una de las preocupaciones del profesorado (Gotzens, Castelló, Genovard, y Badía, 2003; Lewis, 2001) y con esta finalidad utiliza como estrategia de control de la disciplina, la dirección del comportamiento, a pesar de que distintas investigaciones (Taylor y Ntoumanis, 2008) han considerado que la utilización de estrategias que apoyan la autonomía del estudiante y que disminuyen el énfasis en el control normativo está relacionado con una mayor motivación autodeterminada. Además, la percepción de autonomía del alumnado ha sido predicha por el apoyo a la autonomía del profesorado (Roth et al., 2007). Así, el profesorado eficaz se caracteriza por apoyar la autonomía del estudiante (Henson, 2003). Estos resultados sostienen la idea de que existe entre el profesorado una tendencia a preferir un estilo de instrucción donde sus creencias estén relacionadas con las metas educativas que persiguen, lo que tiene importantes implicaciones en cómo el profesorado plantea la enseñanza y el aprendizaje.

Diversas investigaciones (Pelletier et al., 2002; Reeve, Bolt, y Cai, 1999; Roth et al., 2007) constatan la idea de que el apoyo a la autonomía en la enseñanza contribuye a la

mejora del sentimiento de logro personal, al esfuerzo por la tarea profesional y a frenar la frustración que supone la percepción de la falta de compromiso del alumnado. Si bien, entre los factores que afectan al agotamiento profesional, no sólo está la falta de autonomía sino también el bajo apoyo social, la diversidad del alumnado (Talmor, Reiter, y Feigin, 2005) y los problemas de comportamiento en clase (Gotzens et al., 2003), entre otros. Igualmente, la percepción de competencia es uno de los factores motivacionales a tener en cuenta en la satisfacción. El profesorado que muestra autoeficacia reduce el sentimiento de "burnout" y percibe un mayor bienestar profesional (Brouwers y Tomic, 2000; Skaalvik y Skaalvik, 2010). La importancia que la educación tiene en el crecimiento de la sociedad debe salvaguardar los riesgos de una profesión que debido a su propia dinámica es vulnerable a los síntomas del agotamiento (Byrne, 1999).

Del mismo modo, el ambiente laboral se presenta como desencadenante de la falta de satisfacción y de bienestar. El mantenimiento de buenas relaciones entre padres, alumnado y profesorado es un indicador de autoeficacia y el déficit puede ocasionar la aparición de sentimientos de depresión (Devos, Dupriez, y Paquay, 2012). Si las relaciones entre los agentes educativos son complejas y poco fluidas, el profesorado informa de comportamientos estresantes y de falta de satisfacción en el trabajo (Martin y Sass, 2010; Veldman et al., 2013). Por tanto, los resultados de esta investigación guardan relación con aquellas (Hakanen, Bakker, y Schaufeli, 2006; Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, y Lens, 2008) que presentan que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas es el mejor índice para reducir el agotamiento y

favorecer la vitalidad necesaria en el desempeño de la tarea docente.

La variable que predice con más fuerza la satisfacción es la motivación autodeterminada. Cuanto más autodeterminada es la motivación el profesorado informa de mayor satisfacción en su labor profesional. Los resultados son congruentes con recientes investigaciones (Fernet et al., 2008; Fernet et al., 2012) sobre la motivación del profesorado que señalan que los tipos de motivación más autodeterminada (motivación intrínseca y regulación identificada) se relacionan negativamente con el agotamiento del profesorado y positivamente con la orientación al trabajo, mientras que las menos autodeterminadas (regulación introyectada y externa) lo hace positivamente con el agotamiento de la labor profesional y con la utilización de presión externa para rendir en la tarea profesional. En esta línea, la motivación intrínseca se ha caracterizado por el entusiasmo, el compromiso, la intensidad, la concentración y el disfrute de la actividad docente (Roth et al., 2007), indicadores de satisfacción con la vida y el bienestar emocional (Pavot, Diener, Colvin, y Sandvik, 1991).

El estudio tiene implicaciones en la organización de las tareas docentes, la mejora de las condiciones de trabajo, el desarrollo profesional y la propia enseñanza. Respecto a esta última, las creencias del profesorado centran el interés en la utilización de normas para mantener el control de la clase que se desvían de la motivación autónoma por el aprendizaje. Por tanto, los conocimientos pedagógicos y psicológicos pueden no parecer suficientes y apartarse de lo considerado eficaz, necesitando de otras habilidades y competencias en la formación inicial y el desarrollo profesional que hagan entrever que

las aspiraciones al control de la clase no pueden venir condicionadas por la falta de autonomía del alumnado y la satisfacción docente. Por otro lado, la creación de ambientes de trabajo que muestren interés por el apoyo a la autonomía del profesorado, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada se presenta como hilo conductor a utilizar en la mejora de los procesos de enseñanza que pueden afectar a la calidad del sistema debido a que la satisfacción laboral y el bienestar físico y mental del trabajador es síntoma inequívoco de productividad (Medina-Giacomorri, Gallegos, y Lara, 2008). Estas variables son una buena base para la realización de evaluaciones que permitan la reflexión sobre aspectos de mejora en el seno de las instituciones escolares.

La hipótesis nº 8 que hace referencia a “se pretende comprobar que los docentes con un perfil más autodeterminado, presentarán una mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, mayor percepción de autoeficacia, mayor satisfacción con la vida y un menor agotamiento emocional”, se termina confirmando ya que los docentes con un perfil más autodeterminado (con altas puntuaciones de motivación intrínseca, regulación identificada, integrada e introyectada y bajos niveles de regulación externa y desmotivación) presentan una mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, una mayor percepción de autoeficacia y una mayor satisfacción con la vida, así como un menor agotamiento emocional, respecto a los docentes con un perfil menos autodeterminado.

La Teoría de la Autodeterminación nos permite entender cómo pueden coexistir diferentes tipos de motivación en un mismo docente, y cómo en función del tipo de

motivación predominante, éstos pueden presentar conductas más o menos autorreguladas. Recientemente, Van den Berghe et al. (2014) analizaron los distintos perfiles motivacionales docentes y al igual que el trabajo realizado por Fernet et al. (2012), establecieron cuatro perfiles motivacionales: un grupo con motivación de baja cantidad (baja motivación autónoma y controlada), un grupo de pobre calidad (baja motivación autónoma y alta controlada), un grupo de alta cantidad (con puntuaciones elevadas en ambas motivaciones) y un grupo de buena calidad (alta motivación autónoma y baja controlada), siendo este último el perfil más óptimo seguido del de alta cantidad (ambas motivaciones elevadas), mostrando mal adaptaciones los perfiles con baja motivación en ambas y con baja motivación autónoma y alta controlada. Además, los resultados mostraron que un perfil con altas puntuaciones en motivación autónoma y bajas en controlada presentaban una mayor satisfacción de las necesidades psicológicas, así como presentaron menor burnout que el perfil con alta motivación controlada y baja autónoma. En la misma línea, los resultados del trabajo realizado por Van den Berghe et al. (2013) mostraron que los docentes que sufrían mayor agotamiento emocional presentaban menor motivación autónoma.

La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas favorece el desarrollo de formas autónomas de la motivación, mientras que su frustración se relaciona con formas de motivación controladas (Van den Broeck et al., 2010). Además, la satisfacción de estas necesidades permite a las personas mostrarse más comprometidas y satisfechas con su trabajo, y presenten un menor agotamiento (Van den Broeck et al., 2008). Han sido muchos los trabajos que han relacionado la satisfacción

de las necesidades psicológicas con la motivación intrínseca del docente (Müller et al., 2009; Schellenbach-Zell y Gräsel, 2010; Taylor et al., 2008).

Por otro lado, en relación a la autoeficacia se ha comprobado que los docentes que perciben una mayor autoeficacia presentan menor agotamiento emocional. Estos resultados van en la línea con el trabajo de Betoret (2006) donde mostró que una baja percepción de autoeficacia docente se relacionaba negativamente con los niveles de estrés en el trabajo, obteniendo así, una menor satisfacción por desarrollar su labor docente (Klassen et al., 2009).

2

CONCLUSIONES

Para finalizar y como valoración global de las relaciones encontradas en nuestro estudio, señalamos las siguientes conclusiones que vienen a resumir las principales aportaciones del estudio:

- La percepción de apoyo a la autonomía del docente predijo positivamente las necesidades psicológicas básicas, estos predijeron positivamente la motivación autodeterminada que predijo positivamente el percibirse como un estudiante profundo.
- Las competencias básicas fueron predichas positivamente por el soporte de autonomía (docente, iguales, madre y padre), necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada.
- Se obtuvieron dos perfiles motivacionales en los estudiantes adolescentes. Un perfil autodeterminado con puntuaciones mayores en motivación intrínseca al conocimiento y al logro que en regulación externa y desmotivación; y un perfil con puntuaciones altas en formas de motivación no autodeterminada con mayores puntuaciones en regulación externa y desmotivación.
- Los estudiantes adolescentes con un perfil autodeterminado, presentaron un mayor apoyo a la autonomía, percepción de competencia, autonomía, relación con los demás y percepción de competencia académica
- El cuidado del docente predijo positivamente las necesidades psicológicas básicas estos a su vez predijeron positivamente la motivación autodeterminada, que predijo positivamente la competencia académica y ésta el rendimiento académico en estudiantes universitarios
- La motivación autodeterminada se convirtió en el principal predictor de la competencia social en estudiantes universitarios, seguido de la autonomía y del cuidado del docente.
- Se obtuvieron dos perfiles motivacionales en estudiantes universitarios. Un perfil autodeterminado con puntuaciones bajas en desmotivación, moderadas en regulación extrínseca y altas principalmente en motivación intrínseca de conocimiento, de logro y regulación identificada, y un perfil menos autodeterminado con puntuaciones altas en desmotivación, moderadas en regulación extrínseca y bajas en el resto de variables motivacionales, siendo la motivación intrínseca al logro la más baja.
- Se encontraron diferencias entre los dos perfiles mostrando que los estudiantes universitarios con un perfil más autodeterminado presentaban procesos de estudio más profundos y estaban más satisfechos con la vida que aquellos que presentaban un perfil menos autodeterminado.
- Se obtuvieron tres perfiles motivacionales en los docentes. Un perfil “autodeterminado” con puntuaciones altas en las formas de motivación intrínseca, regulación integrada e identificada y moderadas en regulación externa y desmotivación; un perfil “autodeterminado y no autodeterminado” con puntuaciones moderadas en todas las

variables estudiadas; y un perfil “no autodeterminado” que presentó puntuaciones altas y muy altas en regulación introyectada, externa y desmotivación y puntuaciones muy bajas en motivación intrínseca, integrada y regulación identificada.

- La satisfacción docente fue predicha positivamente por la gestión de la instrucción, las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada.



CAPÍTULO **V**

**LIMITACIONES DEL
ESTUDIO Y
PROSPECTIVAS DE
INVESTIGACIÓN**

1

LIMITACIONES DEL ESTUDIO
Y PROSPECTIVAS DE
INVESTIGACIÓN

La utilización de cuestionarios de autoinforme con escala likert favorece la comparación entre variables, sobre todo cuando el tamaño de la muestra es elevado, aspecto que dificulta la complementariedad con métodos cualitativos, sin embargo, éstos permiten ampliar el conocimiento y la relación de las variables estudiadas.

Como posibles limitaciones de los análisis de clúster, destacar que se trata de estudios correlacionales, en los que se establecen relaciones entre las variables no existiendo relación de causalidad. Por lo que son necesarios más estudios que traten de esclarecer las posibles diferencias encontradas en relación al resto de etapas educativas (Ratelle et al., 2007). También sería necesario realizar estudios en el que se agrupen los docentes según la etapa educativa, ya que ello podría ser un factor que diferencie a los docentes de Educación Primaria, Secundaria y de Universidad.

Debido al problema que presenta la técnica de ecuaciones estructurales (Hershberger, 2006), se asume que los modelos planteados en este trabajo no serían más que unos de los posibles. Por lo que, son necesarios más estudios en esta línea que contrasten los resultados obtenidos.

Puesto que la relación predictiva en el análisis de regresión lineal de predicción de la competencia social a través del cuidado del profesor, autonomía, e índice de autodeterminación de los estudiantes universitarios fue solo de un 35%, sería necesario realizar más estudios al respecto que corroboren los resultados obtenidos.

Sería interesante plantearse, con el fin de constituir el punto de partida a futuras investigaciones, los siguientes objetivos:

- Plantear estudios de carácter longitudinal:
 - comprobando si aquellos estudiantes con un perfil menos autodeterminado, con el paso del tiempo y llevando a cabo las intervenciones necesarias, pueden cambiar a un perfil más autodeterminado, lo que aportaría nuevos resultados a cerca de la importancia de detectar a tiempo conductas no autodeterminadas y de poder intervenir en cada uno de los grupos de forma específica.
 - Ofreciendo un mayor soporte de autonomía para lograr una motivación académica intrínseca hacia la tarea, adoptando el estudiante como consecuencia, un enfoque de aprendizaje profundo.
 - Analizando las relaciones que existen entre los enfoques de aprendizaje adoptados por los estudiantes así como las estrategias utilizadas según los distintos perfiles motivacionales. Comprobar si todo ello puede afectar a su satisfacción con la vida y mejorar el rendimiento académico y la percepción de competencia laboral.
- Comprobar los efectos del sexo y la edad sobre los factores objeto de estudio y las dificultades que el profesorado encuentra en la puesta en práctica de técnicas y estrategias de enseñanza que favorezcan el clima de apoyo a la autonomía, utilizando la

- participación de los agentes sociales en las diferentes asignaturas.
- Confirmar las bondades psicométricas presentadas por la escala de Competencia social en otras muestras y contextos universitarios.
 - Comprobar la validez, fiabilidad y estructura unifactorial de la escala de competencia social en otros contextos educativos, utilizando también diferentes muestras y estudios, verificando también su continuidad en el tiempo
 - Analizar cómo evitar la falta de satisfacción laboral docente para favorecer la no aparición de síntomas de agotamiento y la desmotivación por la labor docente.
 - Ampliar la muestra de los docentes incluyendo variables sobre educación emocional.
 - Abordar la importancia que las condiciones que impregnan la docencia tienen en el bienestar físico y mental del profesorado y cómo estas relaciones pueden estar afectando en la enseñanza y el aprendizaje del alumnado.
 - Tomar en consideración programas que aborden el desarrollo profesional, centrados en adaptar los recursos humanos con el ambiente de trabajo que tengan en cuenta medidas para evaluar la pérdida de satisfacción que el profesorado tiene en su centro de trabajo y cómo proponer procedimientos que puedan paliar esta situación.
 - Elaborar diseños de intervención encaminados a ofrecer un mayor soporte de autonomía al estudiante (Connell y Klem, 2000; Larose et al., 2006) siendo para ello fundamental incidir en la formación permanente del docente (Reeve et al., 2004).
 - Elaborar diseños de intervención encaminados a ofrecer recursos y estrategias a los docentes para lograr conductas más autodeterminadas y evitar así un agotamiento emocional o burnout entre el profesorado.
 - Estudiar más a fondo la relación entre el apoyo a la autonomía del profesor y el apoyo a la autonomía proporcionada por otros significativos, puesto que la influencia de los compañeros en el desarrollo individual y social parece cada vez más determinante. Sin embargo, la investigación se ha centrado muy poco sobre el efecto de los compañeros en la motivación de los estudiantes (Núñez y León, en prensa).
 - Incluir otras variables que puedan ayudar a explicar los resultados obtenidos. Variables como la creatividad o la inteligencia emocional.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA DE
INTERVENCIÓN



1

PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DE SOPORTE DE AUTONOMÍA

1.1. Introducción

Como indicaba Deci et al. (1981), el estilo docente puede variar desde uno que es fuertemente prescriptivo e insistente sobre lo que los estudiantes deben pensar, sentir y hacer durante las clases (estilo controlador) hasta otro que trata de respetar las perspectivas del estudiante y apoya sus iniciativas (estilo que apoya la autonomía). El comportamiento y lo que dicen los docentes que apoyan la autonomía del estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es cualitativamente diferente a lo que hacen y dicen los docentes con estilo controlador (Reeve et al., 2013). El estilo motivador de un docente es una característica importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que, los estudiantes que sus docentes les proporcionan mayor autonomía obtiene mayores beneficios que los que reciben mayor control (Assor et al., 2002; Reeve, 2009). Siendo creyentes en estas evidencias y todas las bondades que presenta esta forma de enseñar, presentamos una propuesta para formarse sobre cómo dar soporte de autonomía en la enseñanza.

1.2. Fases para aprender a dar soporte de autonomía

Muchos docentes consideran que el control en el aula es un aspecto totalmente necesario puesto que si pierden el control, su clase se convertiría en un caos, los estudiantes no realizarían sus tareas, etc. Por ello son habituales las expresiones del tipo: “si no prestas atención en clase, tendrás un negativo”, “si no entregas el trabajo a tiempo, suspenderás”, “si no te portas bien, te

quedarás en el recreo castigado”, etc. Sin embargo, cuanto más interés se tiene en que realicen aquello que corresponde, menos lo hacen. En muchas ocasiones, cuanto más se intenta controlar, menos se consigue. Por lo que cabría plantearse si disminuyendo el control del docente, el estudiante estaría más motivado para actuar correctamente. Como ya se indicado anteriormente, los estudiantes con estilos académicos más autodeterminados, obtienen un mayor aprendizaje conceptual, por lo que parece oportuno utilizar el soporte de autonomía para conseguir dichos aprendizajes. Diversas investigaciones de intervención han mostrado que los docentes (de Charms, 1976; Reeve, 1998; Reeve, Jang et al., 2004), y también otros grupos de profesionales (Halvari y Halvari, 2006), pueden aprender a llevar a cabo un estilo que apoye la autonomía. Para ello, proponemos las siguientes fases: conocer los efectos e influencias del estilo controlador, querer apoyar la autonomía del estudiante, aprender a dar soporte de autonomía y medir el soporte de autonomía

1.2.1. Fase 1. Conocer las características, efectos e influencias del estilo controlador

Un primer paso para acercarse a ser un docente que apoya la autonomía de sus estudiantes sería ser consciente de los efectos negativos que tiene ser controlador y las influencias que recibe para ser controlador. Cuando el docente es más consciente de las causas y consecuencias de su estilo docente, adquiere una mayor capacidad de comportarse de una manera flexible, autónoma y de adaptación al estudiante, evitando una manera impulsiva o controladora de actuación (Brown y Ryan, 2003; Reeve, 2009).

En esta fase, es necesario que el docente identifique su estilo, por lo que hay

que analizar las posibles creencias de los docentes antes de la formación, expectativas y valores que puedan tener sobre estrategias motivadoras eficaces. Para los docentes con una orientación de causalidad orientada al control, parece necesario iniciar la intervención de formación con un sentimiento de insatisfacción con el propio estilo motivador actual.

Algunas conductas didácticas docentes que no apoyan la autonomía (más controladoras), pueden ser las siguientes:

- Hablar continuamente.
- Monopolizar el material de aprendizaje.
- Dar y explicar las soluciones y respuestas a los estudiantes sin permitir que éstos las descubran por sí mismos.
- Dar directrices y órdenes muy concretas sobre cómo realizar las tareas.
- Declaraciones del tipo “debes” “deberías” “tienes” “tienes que”.
- Utilizar expresiones como preguntas controladoras, “¿puedes hacerlo como te he enseñado?”.
- Utilizar las fechas límites de entrega de trabajos o realización de exámenes para intentar incentivar el compromiso del estudiante.
- Ofrecer continuamente recompensas para estimular el compromiso y motivación del estudiante.
- Desaprobar continuamente las actuaciones del estudiante o su falta de cumplimiento ante una tarea.
- Al preparar su clase, piensa acerca de lo que las necesidades que debe cubrir el estudiante.
- Hace un plan, paso a paso, de lo que los estudiantes deben hacer y cuando se supone que deben hacerlo.
- Cuando comienza la clase, da instrucciones de lo que deben hacer, controlando su

cumplimiento, y cuando es necesario deja claro que no hay tiempo que perder.

- Para mantener a los estudiantes en la tarea, se asegura de que sigan sus instrucciones, y obedecen a sus tareas. Cuando los estudiantes se desvían de la tarea asignada, los corrige “ahora tienes que estar trabajando en esto”, “actúa con responsabilidad” y “hay un tiempo para el trabajo y un tiempo para el juego, ahora hay que trabajar”.
- Para motivar a los estudiantes, ofrece pequeños incentivos y privilegios.
- Cuando los estudiantes se encuentran con dificultades y contratiempos, interviene rápidamente para mostrarles la manera correcta de hacerlo.
- Cuando hacen lo correcto, aquello que el docente ha planificado y cuando dan respuestas correctas, sonríe y los recompensa. Si por el contrario no lo realizan o tiene un comportamiento negativo, le deja claro que el docente es quien manda y que tiene la responsabilidad de asegurarse de que actúe de forma responsable y realice sus tareas.
- Se cerciora de que los estudiantes hacen lo que les ha dicho, incluso si esto significa que el docente necesita presionarlos para que realicen su actividad, utilizando expresiones del tipo: “Deja de quejarte y acaba de realizar el trabajo”.

1.2.2. Fase 2. Querer apoyar la autonomía del estudiante

En un segundo paso, el docente debe querer, de forma voluntaria, prestar autonomía a sus estudiantes. Para ello, es importante que conozca los beneficios que sus estudiantes y él mismo obtienen cuando da soporte de autonomía, entre ellos encontramos: mayor sentido de realización personal de la enseñanza

(Roth et al., 2007), menor agotamiento emocional (Roth et al., 2007), resultados personales más positivos, mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, mayor bienestar psicológico (Deci, La Guardia, Moller, Scheiner, y Ryan, 2006), además debe de conocer y crear las condiciones necesarias en el aula para poder apoyar la autonomía.

1.2.3. Fase 3. Aprender a dar soporte de autonomía

En esta fase, Reeve (2009) propone conocer, desarrollar y perfeccionar las habilidades interpersonales y actos de enseñanza propios del soporte de autonomía. Las conductas didácticas expuestas anteriormente, serían comportamientos adecuados para apoyar la motivación autónoma del estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Assor et al., 2002; Davidson y Phelan, 1999; Deci et al., 1982; Flink et al., 1990; Mageau y Vallerand, 2003; Reeve, Bolt, y Cai, 1999; Reeve y Halusic, 2009; Reeve y Jang, 2006; Turner et al., 1998). En la Tabla 33 (Halusic y Reeve, 2009) a modo de resumen, se presentan algunas cuestiones que el docente puede plantearse durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y las diversas estrategias que podría llevar a cabo, al respecto.

Se propone un programa de formación en una o varias sesiones, pero con una duración reducida de tiempo (horas, no días o meses), ofreciendo actividades de seguimiento complementarios como pueden ser folletos, manuales, sitios web específicos, reuniones de grupo o actividades diarias estructuradas (por ejemplo, cada día, tratar de poner en práctica el estilo de soporte de autonomía, grabando posteriormente las reflexiones y las reacciones de los estudiantes). Además se sugiere la posible necesidad de un supervisor para ayudar a los docentes a hacer frente a los diversos

aspectos influyentes.

A continuación se identifican y describen los principales comportamientos didácticos que el docente puede dominar para ofrecer soporte del docente.

Aprender para enseñar a los compañeros. Bargh y Schul (1980) realizaron una investigación en la cual un grupo de estudiantes debían aprender una tarea con la expectativa de enseñarla mientras que al otro grupo de estudiantes se les enseñó simplemente la tarea. Los estudiantes que debían enseñar a sus compañeros la tarea obtuvieron mejores resultados en los exámenes de preguntas cortas. Benware y Deci (1984) llevaron a cabo un experimento similar y encontraron que los estudiantes que aprendieron con el fin de enseñar a los que estaban más motivados intrínsecamente, tuvieron puntuaciones más altas de aprendizaje conceptuales, y se percibieron a sí mismos para comprometerse de forma más activa con el entorno que los que aprendieron con el fin de ser aprobado. Por tanto, si los estudiantes aprenden un contenido específico para, posteriormente, explicarlo a un grupo de clase o a toda la clase en conjunto, obtendrán una mejor comprensión de dichos contenidos y un aprendizaje más significativo. Por lo que se propone dividir la clase en varios grupos y que cada uno de ellos elija un tema de entre los proporcionados.

Nutrir los recursos motivacionales internos. Son numerosos los estudios que confirman la suposición de que el apoyo a la autonomía nutre la más completa gama de los recursos motivacionales internos de los estudiantes (Baard et al., 2004; Deci, Schwartz et al., 1981; Deci et al., 2001; Hardre y Reeve, 2003; Levesque, Blais et al., 2004; Ryan y Grolnick, 1986; Vallerand, Fortier, y Guay, 1997; Williams et al., 1994). Para nutrir los recursos internos del estudiante durante el

proceso de enseñanza- aprendizaje, los docentes pueden diseñar las clases en torno a los intereses de los estudiantes (Schraw y Lehman, 2001), las preferencias (Halusic y Reeve, 2009), los objetivos intrínsecos (Vansteenkiste et al., 2006), su percepción de

autonomía (Reeve y Jang, 2006), su nivel de competencia (Ryan y Grolnick, 1986), la necesidad de relacionarse con los demás (Furrer y Skinner, 2003), el sentido del desafío

Tabla 33. Acciones previas, durante y a posteriori del docente en la enseñanza con soporte de autonomía (Modificado de Halusic y Reeve, 2009).

	Reflexión antes de la clase	Motivar a los estudiantes	Resolución de problemas	Reflexión después de la clase
Cuestiones del docente sobre el estilo de apoyo a la autonomía	¿Cuál es el objetivo del estilo docente que apoya la autonomía? ¿Cómo es el apoyo de autonomía como enseñanza única? ¿Significa apoyo a la autonomía permisividad?	¿Cómo podría motivar a los estudiantes para el proceso de enseñanza- aprendizaje? ¿Cómo podría ayudar a los estudiantes a mantener su compromiso?	¿Cómo puedo resolver los problemas de motivación y de comportamiento? ¿Cómo podría expresarme?	¿Cómo puedo saber si he apoyado la autonomía del estudiante?
Estrategias de enseñanzas recomendadas de apoyo a la autonomía del estudiante	- Tomar perspectiva de los estudiantes - Mostrar paciencia para dar tiempo al aprendizaje	- Nutriendo sus recursos motivacionales internos - Aportando explicaciones razonadas	- Utilizar un lenguaje no controlador - Reconocer y aceptar las muestras de afecto negativo	- Tomando la perspectiva del estudiante - Animando a que el estudiante muestre sus sentimientos, pensamientos y metas - Apoyando el desarrollo motivacional del estudiante

(Clifford, 1990) y la elección de decisiones (Perry, 1998). Por ejemplo, los docentes pueden ofrecer un problema desafiante para involucrar los esfuerzos de competencia, utilizar evaluaciones formativas para conocer las preferencias de los estudiantes, preguntar a los estudiantes qué quieren o qué necesitan, proporcionar el tiempo adecuado para el aprendizaje autónomo, ofrecer tareas complejas que permitan a los estudiantes

tomar decisiones y animarlos a establecer metas y retos que les sean significativos.

Proporcionar razonamientos explicativos. No todas las tareas, temas o procedimientos del proceso de enseñanza- aprendizaje son interesantes para el

estudiante, sin embargo el docente tiene la posibilidad de explicar y razonar la causa de la importancia de esa tarea, por qué vale la pena esforzarse y la causa para la que resultará útil

(Assor et al., 2002; Jang, 2008; Koestner et al., 1984; Reeve, Jang, Hardre, y Omura, 2002; Vansteenkiste et al., 2006). En la medida que los estudiantes aceptan estas explicaciones, las comprendan e interioricen, podrán encontrar el interés en dicha tarea, conectándolo con sus metas académicas, inquietudes o sus

necesidades (Brophy, 2008; Reeve et al., 2002). Un ejemplo de esta conducta queda recogida en la Tabla 34.

Tabla 34. Ejemplo de conducta didáctica con y sin razonamiento/justificación (Modificado de Reeve, 2009).

Sin razonamientos explicativos	Con razonamientos explicativos
El trabajo es para el lunes. Hoy vamos a ir a la biblioteca. Allí encontrarás información de libros y sitios de internet que utilizarás para elaborar el trabajo. No pierdas tiempo. Podrás hacerlo individual o con un compañero.	El trabajo será para el lunes. Para que el trabajo esté bien documentado iremos a la biblioteca. La razón por la que vamos a la biblioteca es para encontrar la información que necesites tanto de libros como de sitios de internet. Una vez allí, podrás estar tentado a holgazanear, sin embargo decirte que en otras ocasiones antiguos compañeros han aprovechado muy bien la visita a la biblioteca para realizar un excelente trabajo. Para poder hacer el trabajo de la mejor forma posible, podrás ponerte solo o con un compañero, tal y como consideres y estés más cómodo.

Utilizar un lenguaje no controlador.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes que apoyan la autonomía explican, motivan a los estudiantes a participar en actividades específicas, invitan a los estudiantes a hacerse responsables de su propio aprendizaje, comentan sus progresos, discuten estrategias, ofrecen retroalimentación, hacen preguntas, abordan los problemas de motivación y de comportamiento, en general, hablan mucho con sus estudiantes. Utilizando un lenguaje no controlador a través de mensajes flexibles, no evaluativos y ricos en información (Koestner et al., 1984; Noels et al., 1999; Turner et al., 1998;

Vansteenkiste, Simons et al., 2004). Al contrario, los docentes controladores presionan a sus estudiantes hacia determinadas actuaciones, para conseguir respuestas correctas o comportamientos deseados. Normalmente utilizando un lenguaje estricto, rígido, directivo y evaluativo (por ejemplo, "empieza ahora", "no lo hagas de esta forma", "vamos", "deberías", "debes", "tienes que" (Assor et al., 2005; Reeve et al., 2004; Ryan, 1982; Noels et al., 1999).

Tener paciencia con el estudiante dándole tiempo para aprender a su ritmo.

Cuando el docente pierde la paciencia durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es una

señal inequívoca de control ya que comunica enseguida la respuesta o solución de lo planteado sin permitir al estudiante la oportunidad de entender y resolver el problema por sí mismo (Yowell, 1999). Sin embargo, los docentes que apoyan la autonomía confían en la capacidad de motivación de los estudiantes y son pacientes con el ritmo de aprendizaje individual. Escuchan detenidamente al estudiante, estimulan su iniciativa y esfuerzo, proporcionan el tiempo adecuado para que el estudiante explore y manipule los materiales de aprendizaje, conecta con aprendizajes previos, proporcionan continua retroalimentación y tienen diversas estrategias de resolución de problemas. Debido a que el aprendizaje

requiere tiempo, los estudiantes necesitan y se benefician de los docentes que se muestran pacientes y respetan sus ritmos de aprendizaje.

Reconocer y aceptar las expresiones de afectividad negativa de los estudiantes. Con frecuencia el estudiante manifiesta su desacuerdo o malestar ante las normas del aula o tareas que se le demandan, quejándose porque el docente les pide mucho, las tareas son difíciles o aburridas. Cuando el docente escucha estas manifestaciones del estudiante puede reconducir estas situaciones y transformar la actividad educativa de "algo que no vale la pena hacer" (a los ojos de los estudiantes) en "algo que vale la pena hacer". Sin embargo, los docentes con frecuencia responden a estas manifestaciones con actitudes negativas y directivas para anularlas (Assor et al., 2002; Assor et al., 2005), como

por ejemplo con expresiones del tipo "Deja de quejarte y acaba de realizar el trabajo". Tal reacción puede dejar al estudiante con la impresión de que el docente no es sensible a sus preocupaciones. El reconocimiento de estas manifestaciones negativas es importante porque indica la comprensión del docente. No obstante, en ocasiones esas manifestaciones no se quedan en quejas y van más allá, mostrando por ejemplo agresividad, por lo que parece necesario en este caso utilizar estrategias de control.

Incorporación progresiva de estrategias de soporte de autonomía. Si el docente tiene motivaciones, valores y creencias relacionados con el soporte de autonomía, reacciona a la información sobre este estilo docente con aceptación e integración conceptual, sin embargo si estas creencias son más orientadas al control, generalmente reacciona con escepticismo y resistencia al cambio (Reeve, 1998). Situación que podría ser modificada si en estos docentes orientados al control se crea una sensación de insatisfacción. Es en estas condiciones, cuando dichos docentes tienen más probabilidades de sentir que un enfoque de apoyo a la autonomía podría ser útil y viable como alternativa a su estilo de control actual (Nussbaum y Novick, 1982). Stefanou et al. (2004) proponen cuatro tipos de estrategias de enseñanza con respuestas de los estudiantes de acuerdo a las diferentes funciones de apoyo autonomía (Tabla 35). Como resumen de las características del soporte de autonomía frente al estilo controlador, se presenta la Tabla 36 (Sierens, 2010).

Tabla 35. Niveles de soporte autonomía atendiendo a la organización, procedimiento e implicación cognitiva en la enseñanza de las matemáticas (Stefanou et al., 2004).

	Bajo O y P Baja Cognitiva	Alto O y P Baja Cognitiva	Bajo O y P Alto Cognitiva	Alto O y P Alto Cognitiva
Instrucción docente	Sigue mientras yo leo Escribe esto en tu cuaderno Recuerda esto para el examen Todo lo que tienes que hacer es desplazar el decimal Memoriza la pauta	Mira cómo se calculan los porcentajes Convierte porcentajes a decimales y fracciones Elije las actividades para crear tu proyecto	Piensa en lo que significa utilizar indistintamente decimales y porcentajes Si comprendes que hay muchos enfoques, siempre encontrarás una estrategia que funcione Piense en esto durante algún tiempo	Tienes mucho tiempo para pensar en esto y justificar tus ideas Compara y contrasta tus ideas Elije la mejor idea que encaja con la teoría matemática Explica como que estabas pensando que sus compañeros Dame una forma diferente que le aboradar este problema
Posible respuesta de los estudiantes	Memorización	Copiar el modelo	Ofrecer muchos enfoques diferentes Compartir ideas con compañeros de clase	Cada grupo tiene un método diferente Comparte la experiencia matemática con sus compañeros Utiliza los errores para aprender

Nota: O = organización; P = procedimiento.

Tabla 36. Descripción del comportamiento y actuación del docente que ofrece soporte de autonomía en comparación al docente con un estilo más controlador (Sierens, 2010).

Soporte de autonomía	Comportamiento controlador
<ul style="list-style-type: none"> — Lenguaje informal, flexible y no controlador 	<ul style="list-style-type: none"> — Lenguaje directivo, controlador (debes, tienes que, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> — Permite la crítica y fomenta el pensamiento independiente — Los estudiantes respetan y valoran los sentimientos, pensamientos y comportamientos de los demás — Está abierto a las exigencias impuestas, a las actividades y estructuras poco interesantes — Tiene una actitud de escucha "empática" 	<ul style="list-style-type: none"> — Reprime críticas y opiniones independientes — Hace uso de las críticas y amenazas — Responde con emociones negativas
<ul style="list-style-type: none"> — Fomenta los recursos motivacionales intrínsecos del estudiante ("<i>quiero hacer esto</i>"), proporcionando retos y opciones, teniendo en cuenta sus preferencias e intereses y estimulando la curiosidad. 	<ul style="list-style-type: none"> — Utiliza recursos motivacionales extrínsecos, las influencias externas y los controles al referirse a plazos estrictos, evaluación y consecuencias (es decir, los premios y castigos) y busca el cumplimiento estricto.
<ul style="list-style-type: none"> — Ayuda a los estudiantes a comprender la contribución del trabajo escolar para el logro de sus metas personales — Plantea actividades interesantes y relevantes 	<ul style="list-style-type: none"> — Fuerza a realizar actividades sin sentido y sin interés para el estudiante
<ul style="list-style-type: none"> — Da tiempo a los estudiantes para trabajar de forma independiente y a su propia manera. — Permite a los estudiantes tomar la iniciativa en las actividades de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> — Muestra impaciencia y lleva a los estudiantes hacia soluciones, comportamientos y respuestas específicas y predeterminadas, — Muestra una estricta supervisión

Algunas conductas didácticas para apoyar la autonomía del estudiante, pueden ser las siguientes:

- Escuchar atentamente al estudiante.
- Permitir al estudiante trabajar de forma independiente y resolver la actividad a su propia manera, respetando su ritmo de aprendizaje.
- Ofrecer razonamientos sobre la utilidad de una tarea de aprendizaje.
- Ofrecer retroalimentación positiva sobre la implicación del estudiante en la tarea o sobre sus progresos, sin establecer comparativas con otros compañeros, por ejemplo, "buen trabajo" "eso está muy bien hecho".
- Ofrecer estímulos para estimular el compromiso del estudiante ("estás cerca", "puedes hacerlo").
- Ayudar al estudiante dándole sugerencias para que pueda progresar cuando está "atascado".
- Responder a las preguntas o comentarios de los estudiantes.
- Tomar la perspectiva del estudiante para poder reconocer su punto de vista ("Sí, sé que es difícil").
- Pensar sobre lo que los estudiantes querrían o podrían necesitar.
- Pensar si los estudiantes encontrarán las tareas interesantes y relevantes para sus vidas.
- Aumentar el interés y la valoración hacia la tarea. Preparar algunos recursos por adelantado para que puedan ver lo interesante y lo importante que es el tema a tratar.
- Mejorar la participación de los estudiantes en la clase.
- Tomar el tiempo necesario para explicar por qué la actividad es importante, cómo se ajusta con sus objetivos personales, y por qué es algo que vale la pena hacer.
- Proponer una actividad como reto para que la realicen y vaya realizando preguntas al respecto para ir aumentando su interés.
- Al comenzar la clase, invitar a sus estudiantes a realizar propuestas y antes de finalizar, valorar sus ideas y sugerencias.
- Tener paciencia cuando los estudiantes encuentran dificultades y contratiempos dándoles el tiempo y el espacio que necesitan para averiguar el problema por sí mismos.
- Cuando los estudiantes se quejen y muestren poca o ninguna iniciativa, aceptarlo diciendo que entiende por qué se sienten de esa manera, dada la dificultad y complejidad de la actividad.
- Consolidar los recursos motivacionales internos del estudiante. Dinamización del interés, el disfrute, la satisfacción de necesidades psicológicas (autonomía, competencia y relación), o el sentido de desafío y curiosidad durante la actividad.
- Proporcionar razones explicativas. Explicaciones verbales que ayuden a que la otra persona comprenda la utilidad personal de la actividad a realizar.
- Utilizar un lenguaje no controlador. Expresiones que minimicen la presión (ausencia de "debes", "deberías", y "tienes que") y transmitir un sentido de flexibilidad en la conducta.
- Reconocer y aceptar las expresiones y sentimientos de afecto negativo. Disminuir las tensiones de desagrado ante una actividad porque no se corresponda con sus intereses o gustos personales pero sin evitar el compromiso con dicha actividad.
- Fomentar la iniciativa propia.
- Ofrecer opciones. Proporcionar información acerca de las opciones, el estímulo de la

- elección en la toma de decisiones y el fomento para iniciar la propia acción.
- Establecer límites en el comportamiento, claras expectativas de lo que se pretende obtener de las tareas de aprendizaje, directrices, procedimientos, reglas y objetivos, transmitiendo además las consecuencias de cumplir o no cumplir con dichos planteamientos.
 - Identificar los objetivos e informar claramente de las normas de clase, proporcionando las orientaciones oportunas sobre la forma de elaboración de tareas para evitar el caos.
 - Respetar los pensamientos, sentimientos y acciones de los estudiantes.
 - Motivar a los estudiantes para desarrollar la capacidad de pensar de forma autónoma.
 - Plantear un problema desafiante para involucrar los esfuerzos de competencia.
 - Utilizar evaluaciones formativas para conocer las preferencias de los estudiantes.
 - Preguntar a los estudiantes qué quieren o qué necesitan.
 - Ofrecer tareas complejas que permitan a los estudiantes tomar decisiones.
 - Animar a los estudiantes a establecer metas y retos que les sean significativos
-
- Estimular su iniciativa y esfuerzo.
 - Proporcionar el tiempo adecuado para que el estudiante explore y manipule los materiales de aprendizaje.
 - Conectar las tareas de aprendizaje con aprendizajes previos.
 - Manejar diversas estrategias de resolución de problemas.
 - Crear las condiciones adecuadas para que el estudiante pueda sentirse especial.
 - Escuchar y responder a las sugerencias y comentarios de los estudiantes.
 - Crear las condiciones óptimas para que el estudiante disfrute durante el proceso de enseñanza- aprendizaje.
 - Animar a los estudiantes a regular su propia conducta de aprendizaje (por ejemplo, habilidades de gestión del tiempo o planificación del tiempo académico fuera del horario escolar).
 - Proporcionar información constructiva que ayuda a desarrollar las competencias de los estudiantes en el tema (por ejemplo, métodos de estudio específicos, lograr que los estudiantes compartan hábitos de estudio, el uso de materiales de estudio, tomar apuntes o habilidades de comprensión).
-

1.2.4. Fase 4. Evaluación del soporte de autonomía

Para avanzar en la comprensión del estilo motivador docente, se requiere una estrategia de evaluación adecuada. En este sentido, Su y Reeve (2011) afirman que la tendencia y recomendación actual en la evaluación del soporte de autonomía es incluir múltiples elementos que apoyen la autonomía dentro de un programa de intervención.

Además, la dependencia de los evaluadores objetivos para medir la eficacia de la intervención parece estar garantizado, aunque las medidas de auto-informe ofrecen un complemento válido. Siguiendo a Su y Reeve (2011), proponemos la evaluación desde estas tres perspectivas: el mismo docente, la percepción del estudiante y un agente externo.

a) Percepciones de los docentes sobre su propio método de enseñanza

A través del instrumento propuesto por Reeve et al. (2013), el propio docente leerá

atentamente la descripción de los dos escenarios de enseñanza descritos, escogiendo aquél que se identifique o se acerque más a lo que realiza normalmente en sus clases (Tabla 37).

Tabla 37. Escenarios de enseñanza con soporte de autonomía y estilo controlador (Modificado de Reeve et al., 2013).

Escenario de enseñanza con soporte de autonomía	Comportamiento controlador
— Al planificar y prepararse para su próxima clase, piensa acerca de lo que sus estudiantes querrían y podrían necesitar.	— Al planear y preparar su próxima clase, piensa acerca de las necesidades que debe cubrir.
— Piensa si los estudiantes encontrarán las tareas interesantes y relevantes para sus vidas. Para aumentar su interés y la valoración de la tarea, prepara algunos recursos por adelantado para que puedan ver lo interesante y lo importante que es el tema a tratar.	— Hace un plan, paso a paso, de lo que los estudiantes deben hacer y cuando se supone que deben hacerlo.
— Para mejorar la participación de los estudiantes en la clase, propone una actividad como reto para que la realicen y vaya realizando preguntas al respecto para ir aumentando su interés	— Cuando comienza la clase, da instrucciones de lo que deben hacer, controlando su cumplimiento, y cuando es necesario deja claro que no hay tiempo que perder.
— Al comenzar la clase, invita a los estudiantes a realizar propuestas y antes de finalizar, valora sus ideas y sugerencias.	— Para mantener a los estudiantes en la tarea, se asegura de que sigan sus instrucciones, y obedecen a sus tareas.
— Para motivar a los estudiantes, toma el tiempo necesario para explicar por qué la actividad es importante, cómo se ajusta con sus objetivos personales, y por qué es algo que vale la pena hacer.	— Cuando los estudiantes se desvían de la tarea asignada, los corrige diciendo: "ahora tienes que estar trabajando en esto", "actúa con responsabilidad" y "hay un tiempo para el trabajo y un tiempo para el juego, ahora hay que trabajar".
— Cuando los estudiantes encuentran dificultades y contratiempos, tiene paciencia dándoles el tiempo y el espacio que necesitan para averiguar el problema por sí mismos.	— Para motivar a los estudiantes, ofrece pequeños incentivos y privilegios.
— Cuando los estudiantes se quejan y muestran poca o ninguna iniciativa, lo acepta diciendo que entiende por qué se sienten de esa manera, dada la dificultad y complejidad de la actividad.	— Cuando los estudiantes se encuentran con dificultades y contratiempos, interviene rápidamente para mostrarles la manera correcta de hacerlo.
— Al hablar con sus estudiantes, no	— Cuando hacen lo correcto, aquello que se ha planificado y cuando dan respuestas correctas, sonríe y los recompensa. Si por el contrario no lo realizan o tiene un comportamiento negativo, le deja claro que es quien manda y que tiene la responsabilidad de asegurarse de que actúen de

utiliza: “deberías haber hecho”, “tienes que hacerlo”. En su lugar, empatiza con ellos y los comprende.	forma responsable y realicen sus tareas. — En general, se asegura que los estudiantes hacen lo que les ha dicho, incluso si esto significa que usted necesita para presionarlos para que realicen su actividad.
---	--

b) Percepciones de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus docentes.

Para poder comprobar la percepción del estudiante sobre si el proceso de enseñanza-

aprendizaje de sus docentes está más orientado al control o a apoyar la autonomía, se propone la escala de *Teacher's Supportive Behavior (TSB)* de Kususanto, Ismail, y Jamil (2010) (Tabla 28).

Tabla 38. Escala de percepción del comportamiento docente. Modificado de Kususanto, Ismail, y Jamil (2010)

Mis profesores generalmente...	Totalmente en desacuerdo		Totalmente de acuerdo	
	1	2	3	4
Prestan atención a los alumnos con problemas de disciplina	1	2	3	4
Elogian más el buen comportamiento que el rendimiento académico	1	2	3	4
Piden silencio total durante la clase	1	2	3	4
Castigan la mala conducta del alumno	1	2	3	4
Prefieren a los estudiantes silenciosos que a los que están haciendo preguntas continuamente	1	2	3	4
Dan advertencias disciplinarias	1	2	3	4
Detectan todos los problemas de disciplina, sin importar lo leves que sean	1	2	3	4
Esperan que los estudiantes sean disciplinados, sin centrarse en el rendimiento académico	1	2	3	4
Regañan a los estudiantes con problemas de disciplina, en lugar de a los estudiantes con bajo rendimiento académico	1	2	3	4
No elogian a los estudiantes con buen resultado del examen	1	2	3	4
Fomentan el debate académico entre los estudiantes	1	2	3	4
Hacen preguntas sobre el tema para comprobar la comprensión	1	2	3	4
Dan consejos de aprendizaje, independientemente de los alumnos con problemas disciplinarios	1	2	3	4
Elogian más un buen comportamiento que un buen rendimiento	1	2	3	4
Recuerdan más a los alumnos por su rendimiento académico que por cuestiones disciplinarias	1	2	3	4
Prestan menos atención a los problemas disciplinarios pequeños de los estudiantes con alto rendimiento académico	1	2	3	4
Realizan pruebas orales y dejan a los estudiantes responder a las preguntas	1	2	3	4
Nos dicen que podemos tener buenas notas sin importar que nuestra conducta fuera mala	1	2	3	4
Son más propensos a advertirnos de los malos resultados que de las malas notas	1	2	3	4
Prestan más atención a los estudiantes con alto rendimiento académico, independientemente de sus expedientes disciplinarios	1	2	3	4

c) Calificaciones objetivas sobre la conducta de enseñanza de los docentes

Reeve y Jang (2006) diseñaron un instrumento para comprobar cómo algunos de los comportamientos de enseñanza docente frustraban o apoyaban la autonomía, puesto que cada comportamiento se asoció a experiencias propias del estudiante.. Siendo las más determinantes para apoyar la autonomía: tiempo de escucha del docente, tiempo que el docente permite trabajar a su manera, dar oportunidad para hablar, elogiar los signos de mejora y dominio, ofrecer sugerencias de progreso y tomar la perspectiva del estudiante. Los comportamientos más determinantes que los estudiantes consideraban que frustraban su

autonomía fueron los siguientes: tiempo en que el docente monopoliza el material de aprendizaje, mostrar físicamente las soluciones, explicar las respuestas antes de que el estudiante las resuelva por sí mismo, dar órdenes, declaraciones del tipo “debes o deberías” y el uso de preguntas de control para dirigir el trabajo del estudiante.. Posteriormente McLachlan y Hagger (2010) lo utilizaron para su investigación en estudiantes universitarios. Por ello, se propone que un evaluador externo lo utilice para comprobar el tipo de comportamientos que más se dan en la clase observada (Tabla 39), pudiéndose además utilizar para completar dicho proceso el instrumento propuesto por Reeve et al., (2004b) (Tabla 40).



Tabla 39. Escenarios de enseñanza con soporte de autonomía y estilo controlador
Modificado de Reeve y Jang, 2006.

Comportamientos hipotéticos de soporte de autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje	
Comportamiento de enseñanza	Forma de registro
Tiempo de escucha del docente	Número acumulado de segundos que el docente escuchó completa y cuidadosamente al estudiante
Preguntas sobre lo que quiere el estudiante	Frecuencias de preguntas específicas acerca de lo que quiere o desea el estudiante, tales como: "¿Con qué formato quieres empezar?"
Tiempo que el docente permite al estudiante trabajar a su manera	Número acumulado de segundos que el docente permite al estudiante trabajar de forma independiente y resolver la actividad a su propia manera
Tiempo que el estudiante está hablando	Número acumulado de segundos que el estudiante estaba hablando
Disposición de los asientos	Si el docente invitó o no al estudiante a tomar asiento próximo a la tarea de aprendizaje
Ofrecer razonamientos	Frecuencia de las declaraciones explicativas de por qué una determinada acción o tarea podría ser útil
Elogio como retroalimentación informativa	Frecuencia en la retroalimentación positiva sobre la mejora o "el buen hacer" de los estudiantes, tales como "buen trabajo" o "eso está muy bien hecho"
Ofrecer estímulos	Frecuencia con la que se incide en el compromiso del estudiante, tales como "Casi", "Tú estás cerca," o "Puedes hacerlo"
Ofreciendo sugerencias de progreso	Frecuencia de sugerencias sobre cómo avanzar cuando el estudiante parecía estar "atascado".
Responder a las preguntas de los estudiantes	Frecuencia de respuestas a un comentario o pregunta del estudiante

Tomar la perspectiva del estudiante	Frecuencia de las declaraciones de empatía para reconocer el punto de vista del estudiante (“Sí, sé que es difícil”)
-------------------------------------	--

Comportamientos hipotéticos de control en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Tiempo que el docente está hablando	Número acumulado de segundos que el docente estuvo hablando
Tiempo que el docente monopoliza el material de aprendizaje	Número acumulado de segundos que el docente tenía el material de aprendizaje
Mostrar soluciones/ respuestas	Número de soluciones que el docente mostró físicamente antes de que los estudiantes lo descubrieran o llegaran a ellas por sí mismos
Explicar soluciones/respuestas	Número de soluciones que el docente dio la respuesta antes de que el estudiante lo descubriera o llegara a ellas por sí mismo
Directrices/órdenes	Frecuencia con la que el docente da órdenes o directrices a los estudiantes (“hazlo así”)
Declaraciones del tipo “debes” o “deberías”	Frecuencia de las expresiones del docente del tipo “debes, deberías, tiene que”
Cuestiones de control. Uso de preguntas de control para dirigir el trabajo del estudiante.	Frecuencia con las que se utiliza una expresión como pregunta controladora (“¿puedes hacerlo como te he enseñado?”)
Fechas límite	Frecuencia de declaraciones en las que se informa al estudiante del tiempo que resta para la fecha límite
Elogio como recompensa	Frecuencia de aprobaciones verbales
Crítica al estudiante	Frecuencia de desaprobaciones verbales o de falta de cumplimiento (“No, no puedes hacer esto”)

Tabla 40. Instrumento de medida de la estructura y soporte de autonomía docente. Modificado de Reeve, Jang, Carrell, Barch, y Jeón (2004b).

Soporte de autonomía docente	
<p>Se apoya en fuentes extrínsecas de motivación</p> <ul style="list-style-type: none"> — ofrece incentivos — da directrices sobre cómo realizar las tareas — advierte sobre posibles consecuencias — tiene por objeto el cumplimiento de sus directrices 	<p>1 2 3 4 5 6 7</p>
<p>Utiliza lenguaje controlador</p> <ul style="list-style-type: none"> — implica al ego — estricto en sus directrices — “deberías”, “debes”, “tienes que hacer”, “tienes que” 	<p>1 2 3 4 5 6 7</p>
<p>No acepta las críticas de afecto negativo</p> <ul style="list-style-type: none"> — Bloquea las críticas, no las acepta. 	<p>1 2 3 4 5 6 7</p>
<p>Potencia recursos motivacionales internos</p> <ul style="list-style-type: none"> — interés, disfrute, sentido del desafío — crea oportunidades para tomar la iniciativa 	
<p>Utiliza lenguaje informativo</p> <ul style="list-style-type: none"> — flexible, proporciona opciones, — informa sobre el significado, uso, beneficio o importancia de las tareas requeridas 	
<p>Reconoce y acepta las críticas de afecto negativo</p> <ul style="list-style-type: none"> — escucha atenta y abiertamente — las quejas son aceptadas 	
Estructura docente	
Durante la fase de introducción de la sesión	
<p>Directrices poco claras, ambiguas, confusas.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Lo que se va a hacer es confuso — Mal organizado — Sin nexos de unión entre las clases anteriores y posteriores 	<p>1 2 3 4 5 6 7</p>
<p>Orientaciones débiles</p> <ul style="list-style-type: none"> — Liderazgo pobre — Ausencia de plan de acción, sin objetivos 	<p>1 2 3 4 5 6 7</p>
<p>Directrices claras, comprensibles, detallas</p> <ul style="list-style-type: none"> — Lo que se va a hacer queda claro — Bien organizado — Bien ubicada la sesión entre las clases anteriores y posteriores 	
<p>Orientaciones frecuentes y coherentes</p> <ul style="list-style-type: none"> — Mucho liderazgo — Plan de acción claro, con objetivos marcados 	

CAPÍTULO **VII**

REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS



- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., y Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction, 15*, 397-413.
- Ahmad, I., Vansteenkiste, M., y Soenens, B. (2013). The relations of Arab Jordanian adolescents' perceived maternal parenting to teacher-rated adjustment and problems: The intervening role of perceived need satisfaction. *Developmental psychology, 49*(1), 177.
- Ahmed, W. y Bruinsma, M. (2006). A Structural Model of Self-concept, Autonomous Motivation and Academic Performance in cross-Cultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10*, (4), 551-576.
- Allen, J. D. (1986). Classroom management: Students' perspectives, goals, and strategies. *American Educational Research Journal, 23*, 437-459.
- Allen, J. P., Hauser, S., Eickholt, C., Bell, K. y O'Connor, T. (1994). Autonomy and relatedness in family interactions as predictors of expressions of negative adolescent affect. *Journal of Research on Adolescence, 4*, 535-552.
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y. y Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science, 333*(6045), 1034-1037.
- Amabile, T., Hennessey, B., y Grossman, B. (1986). Social influences on creativity: The effects of contracted-for reward. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 14-23.
- Anaya, D. y Suárez, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación, 344*, 217-244.
- Anaya, D., y Suárez, J. M. (2014). Evaluación de la satisfacción laboral del profesorado y aportaciones a su mejora en orden a la calidad de la educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21*(2), 283-294.
- Anderson, J. C., y Gerbin, D. W. (1988). Structural equation modelling in practice: a review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin, 103*, 411-423.
- Assor, A., Kaplan, H., y Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teaching behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology, 27*, 261-278.
- Atienza, F. L., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2003). Satisfaction with Life Scale: analysis of factorial invariance across sexes. *Personality and Individual Differences, 35*, 1255-1260.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema, 12*(2), 314-319.
- Aydogan, I., Atilla, A., y Bayram, N. (2009). Burnout among Turkish School Teachers working in Turkey and abroad: A comparative study. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7*(3), 1249-1268.
- Ayuso, J. A., y Guillén, C. L. (2007). Burnout y Mobbing en Enseñanza Secundaria. *Revista Complutense de Educación, 19*(1), 157-173.
- Baard, P. P., Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings. *Journal of Applied Social Psychology, 34*(10), 2045-2068.
- Barrachina, J., y Moreno-Murcia, J. A. (en prensa). Practical preferences and basic competence in physical education. *Journal of Human Sport and Exercise*
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., y Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review, 5*(3), 243-260.
- Bagozzi, R. P., y Heatherton, T. F. (1994). A general approach to representing multifaceted personality constructs: Application to state self-esteem. *Structural Equation Modeling, 1*(1), 35-67.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., y Schreurs, P. J. G. (2003). A multigroup analysis of the job demands-resources model in four home care organizations. *International Journal of Stress Management, 10*(1), 16-38.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist, 44*(9), 1175.
- Bandura, A. (1999). A sociocognitive analysis of substance abuse: An agentic perspective. *Psychological Science, 10*(3), 214-217.
- Barca, A. (2005) Atención á diversidade na educación secundaria de Galicia: perfís do alumnado con baixorendemento escolar e propostas de intervención psicoeducativa. *Revista Galega do Ensino, 45*, 353-386.
- Barch, J. (2006). From teachers' autonomy supportiveness training to students' intrinsic motivation. Paper presented at the Annual

- Meeting of the American Psychological Association, New Orleans, LA, August.
- Bargh, J. A., y Schul, Y. (1980). On the cognitive benefits of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 72(5), 593.
- Barrett, M., y Boggiano, A. K. (1988). Fostering extrinsic orientations: Use of reward strategies to motivate children. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 6, 293-309.
- Barrows, H.S. y Tamblyn, R.M. (1980). *Problem Based Learning: An Approach to Medical Education*. New York: Springer Publishing Company.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., y Thogersen-Ntoumani, C. (2009). A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: Implications for sports coaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2(2), 215-233.
- Baumeister, R. F., y Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497.
- Bay, E., Kaya, H., y Gündoğdu, K. (2010). Demokratik yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği geliştirilmesi. *Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 1C0153, 5(2), 646-664.
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Bentler, P. M. (1989). *EQS structural equations program manual*. Los Angeles: BMDP Statistical Software.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Benware, C. A., y Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21(4), 755-765.
- Berman, P., M. McLaughlin, G. Bass, E. Pauly, y G. Zellman (1977). *Federal Programs supporting educational change: factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica: The Rand Corporation.
- Bernardo, A. B. (2003). Approaches to learning and academic achievement of Filipino students. *The Journal of Genetic Psychology*, 164, 101-114.
- Bernaus, M., Wilson, A., y Gardner, R. C. (2009). Teachers's motivation, classroom strategy use, student's motivation and second language achievement. *PortaLinguarum* 12, 25-36.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26, 519-539.
- Bieg, S., Backes, S., y Mittag, W. (2011). The role of intrinsic motivation for teaching, teachers' care and autonomy support in students' self-determined motivation. *Journal for Educational Research Online*, 3, 122-140.
- Bieg, S., y Mittag, W. (2010). Selbstbestimmte Lernmotivation [Self-determined motivation]. En T. Hascher y B. Schmitz (Eds.), *Handbuch Pädagogische Interventionsforschung* (pp. 188-198). Weinheim: Juventa.
- Biggs, J. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Biggs, J. (1988). Approaches to Learning ant to Essay Writing. En R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles*. Nueva York: Plenum Press.
- Biggs, J. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8(1), 7-25.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. (1999). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J., Kember, D., y Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process. Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Biggs, J., y Moore, P. (1993). *The process of learning*. New York: Prentice Hall.
- Black, A. E., y Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Blais, M. R., Brière, N. M., Lachance, L., Riddle, A. S., y Vallerand, R. J. (1993). L'inventaire des motivations au travail de Blais. *Revue québécoise de psychologie*, 14(3), 185-215.
- Blázquez, D. (2009). Las competencias básicas. En D. Blázquez y E. M. Sebastiani (Eds), *Enseñar por competencias en educación física* (pp. 63-81). Barcelona: Inde.

- Blumberg, P., y Michael, J. A. (1992). Development of self-directed learning behaviors in a partially teacher-directed problem-based learning curriculum. *Teaching and Learning in Medicine: An International Journal*, 4(1), 3-8.
- Boggiano, A. K. (1998). Maladaptive achievement patterns: A test of a diathesis-stress analysis of helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1681-1695.
- Boggiano, A. K., Barrett, M., Weiher, A. W., McClelland, G. H., y Lusk, C. M. (1987). Use of the maximal-operant principle to motivate children's intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 866-879.
- Boggiano, A. K., Flink, C., Shields, A., Seelbach, A., y Barrett, M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: Effects on students' analytic problem-solving skills. *Motivation and Emotion*, 17, 319-336.
- Boiché, J. C. S., Sarrazin, P. G., Grouzet, F. M. E., Pelletier, L. G., y Chanal, J. P. (2008). Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology*, 100, 688-701.
- Bollen, K. A., y Long, J. S. (1993). *Testing structural equation models*. Sage: Newbury Park, CA.
- Bond, M. H. (Ed.). (1988). *The cross-cultural challenge to social psychology*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bono, A. (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(2).
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., y Hay/McBer. (1999). *Emotional Competence Inventory*. Boston: Hay Group.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., y Rhee, K. S. (2000). Clustering Competence in Emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- Boyle, E., Duffy, T., y Dunleavy, K. (2003). Learning styles and academic outcome: The validity and utility of Vermunt's Inventory of Learning Styles in a British higher education setting. *British Journal of Educational Psychology*, 73(2), 267-290.
- Boza Carreño, Á., y Toscano Cruz, M. D. L. O. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado por alumnos universitarios. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 6(1).
- Bridges, E., y Hallinger, P. (1991). Problem-based learning: A promising approach for preparing educational administrators. *UCEA Review*, 32(3), 3-8.
- Brooks, D. (1985). The teacher's communicative competence: The first day of school. *Theory into Practice*, 24, 63-70.
- Brooks, J. G., y Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: American Society for Curriculum Development.
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41(10), 1069.
- Brophy, J. (2006). Observational research on generic aspects of classroom teaching. In P. A. Alexander and P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 755-780). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brophy, J. (2008). Developing students' appreciation for what is taught in school. *Educational Psychologist*, 43, 132-141.
- Brophy, J., y Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 328-375). New York, NY: Macmillan.
- Brouwers, A., y Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253.
- Brown, K. W., y Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822.
- Browne, M.W., y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K.A. Bollen y J.S. Long (Eds.): *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, California: Sage.
- Buendia, L., y Olmedo, E. (2003). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 371-386.
- Buff, A., Reusser, K., Rakoczy, K., y Pauli, C. (2011). Activating positive affective experiences in the classroom: "Nice to have" or something more?. *Learning and Instruction*, 21(3), 452-466.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Burton, K. D., Lydon, J. E., D' Alessandro, D. U., y Koestner, R. (2006). The differential effects of

- intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 750-762.
- Byrne, B. M. (1994). *Structural Equation Modeling With EQS and EQS/Windows*. Newbury Park: Sage.
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. En R. Vandenberghe y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 15–37). Oxford, England: Cambridge University Press.
- Byrne, B.M. (2001). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Cai, Y., Reeve, J., y Robinson, D. T. (2002). Home schooling and teaching style: Comparing the motivating styles of home school and public school teachers. *Journal of Educational Psychology*, 94, 372-380.
- Cajide, J., Porto, A., Abeal, C., Barreiro, F., Zamora, E., Expósito, A., y Mosteiro, J. (2002). Competencias adquiridas en la Universidad y habilidades requeridas por los empresarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 449-467.
- Cano, F., García, Á., Justicia, F., y García-Berbén, A. B. (2015). Enfoques de aprendizaje y comprensión lectora: el papel de las preguntas de los estudiantes y del conocimiento previo. *Revista de psicodidáctica*, 19(2), 247-265.
- Carratalá, E. (2004). *Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia, Valencia.
- Carreras Barnés, J. (2005). El concepto de competencia y el diseño de planes de estudio a partir de perfiles competenciales. Dos cuestiones que hay que aclarar en el marco de las EEES. En *El Debate sobre las competencias a la enseñanza universitaria* (pp. 8-25). Barcelona: ICE UB (documentos de docencia universitaria, nº 5).
- Carter, K., y Doyle, W. (2006). Classroom management in early childhood and elementary classrooms. En C. M. Evertson y C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 373–406). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Chacón, C. (2006). Formación inicial y competencia comunicativa: Percepciones de un grupo de docentes de inglés. *Educere*, 32, 121-130.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218
- Chantal, Y., Robin, P., Vernat, J. P., y Bernache-Asollant, I. (2005). Motivation, sportspersonship, and athletic aggression: a mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 233-249.
- Cheong, F. (2008). Using a Problem-Based Learning Approach to Teach an Intelligent Systems Course. *Journal of Information Technology Education*, 7, 47-60.
- Cherniss, C. (1993). *Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout*. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.), *Professional burnout* (pp. 135-143). Philadelphia: Taylor y Francis. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Cherniss, C. (2000). Emotional intelligence: what it is and why it matters. *Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations*, 1-14.
- Chirkov, V. I., y Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and US adolescents: common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 618– 635.
- Chóliz, M. (2003). Procesamiento motivacional. *EG Fernández-Abascal, Jiménez y Martín (Eds.). Emoción y Motivación*, 2, 501-568.
- Clemente- Ricolfe, J. S., y Escribá- Pérez, C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad. *Revista de Educación*, 362, 535-561.
- Clifford, M. M. (1990). Students need challenge, not easy success. *Educational Leadership*, 48, 22-26.
- Cokley, K. O., Bernard, N., Cunningham, D., y Motoike, J. (2001). A psychometric investigation of the Academic Motivation Scale using a United States sample. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 109-119.
- Collins, R. (2001). Teachers' motivating styles and educational change. *Dissertation Abstracts International*, 61(9-A), 3463.
- Connell, J. P., y Klem, A. M. (2000). You can get there from here: Using a theory of change approach to plan urban education reform. *Journal of Educational and Psychological Consulting*, 11, 93-120.

- Connell, J. P., y Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar y L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes in development: Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 23, pp. 167–216). Chicago: University of Chicago Press.
- Coombs-Richardson, R. (1999). *Connecting with Others. Lessons for Teaching Social and Emotional Competence*. Nueva York: Research Press.
- Corpus, J. H., McClintic-Gilbert, M. S., y Hayenga, A. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 34*, 154–166.
- Covington, M. V. (2000). Goal, theory, motivation and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology, 51*, 171–200
- Croninger, R., y Lee, V. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *The Teachers College Record, 103*(4), 548–581.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Good business: Flow, leadership and the making of meaning*. New York: Viking.
- Csikszentmihalyi, M., y Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation. In R. Dienstbier y J.E. Jacobs (Eds.), *Nebraska symposium on motivation 1992. Developmental perspectives on motivation*, 40, 57–97.
- Curran, P. J., West, S. G., y Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to non-normality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological*.
- Dart, B. C., Burnett, P. C., Purdie, N., Boulton-Lewis, G., Campbell, J., y Smith, D. (2000). Students' conceptions of learning, the classroom environment, and approaches to learning. *The Journal of Educational Research, 93*(4), 262–270.
- Davidson, A. L. (1999). Negotiating social differences: Youths' assessments of educators' strategies. *Urban Education, 34*, 338–369.
- Davidson, A. L., y Phelan, P. (1999). Students' multiple worlds: An anthropological approach to understanding students' engagement with school. *Advances in Motivation and Achievement: Role of context, 2*, 233–283.
- De Jesus, S. N., y Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review, 54*(1), 119–134.
- De la Fuente, J., Pichardo, M. C., Justicia, F., y Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres Universidades europeas. *Psicothema, 20*(4), 705–711.
- DeBacker, T., y Schraw, G. (1995). Beliefs about intelligence and academic goals. *Contemporary Educational Psychology, 20*, 464–468.
- Decety, J., Perani, D., Jeannerod, M., et al. (1994). Mapping motor representations with positron emission tomography. *Nature, 371*, 600–602.
- DeCharms, R. (1976). *Enhancing Motivation: Change in the Classroom*. New York: Irvington.
- DeCharms, R. D. (1968). *Personal causation*. The internal affective determinants of behavior. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Driver, R. E., Hotchkiss, L., Robbins, R. J., y Wilson, I. M. (1993). The relation of mothers' controlling vocalizations to early adolescents' intrinsic motivation. *Journal of Experimental Child Psychology, 55*, 151–162.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., y Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality, 62*, 119–142.
- Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L., y Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities, 25*(7), 457–471.
- Deci, E. L., Koestner, R., y Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 125*, 627–68.
- Deci, E. L., La Guardia, J. G., Moller, A. C., Scheiner, M. J., y Ryan, R. M. (2006). On the benefits of giving as well as receiving autonomy support: Mutuality in close friendships. *Personality and Social Psychology Bulletin, 32*(3), 313–327.
- Deci, E. L., Nezlak, J., y Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology, 40*, 1–10.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagne, M., Leone, D. R., Usunov, J., y Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country: A cross-cultural study of self-determination.

- Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930-942.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., y Koestner, R. (2001). The pervasive negative effects of rewards on intrinsic motivation: Response to Cameron (2001). *Review of Educational Research*, 71(1), 43-51.
- Deci, E. L., Schwartz, A., Sheinman, L., y Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy in children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., y Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, 852-859.
- Deci, E. L., y Moller, A. (2005). The concept of competence: A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation. En A. Elliot y C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence motivation* (pp. 579-596). Nueva York: Guilford.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 13, 39-80.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 431-441). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. En P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology: Vol. 1* (pp. 416-437). Thousand Oaks, CA: Sage.
- De Naeghel, J., Valcke, M., De Meyer, I., Warlop, N., van Braak, J., y Van Keer, H. (2014). The role of teacher behavior in adolescents' intrinsic reading motivation. *Reading and Writing*, 27(9), 1547-1565.
- Devos, C., Dupriez, V., y Paquay, L. (2012) Does the social working environment predict beginning Teachers's self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, 28, 206-217.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Dina, F. y Efklikes, A. (2009). Student profiles of achievement goals, goal instruction and external feed-back: Their effect on mathematical task performance and affect. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 235-262.
- Diseth, Å., Danielsen, A. G., y Samdal, O. (2012). A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology*, 32, 335-354.
- Domènech, F. y Gómez, A. (2011). Relación entre las necesidades psicológicas del estudiante, los enfoques de aprendizaje, las estrategias de evitación y el rendimiento. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 463-496.
- Downie, M., Koestner, R., ElGeledi, S., y Cree, K. (2004). The impact of cultural internalization and integration on well being among tricultural individuals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 305-314.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Witrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 432-463). New York, NY: Macmillan.
- Dunn, R. S., y Dunn, K. J. (1979). Learning styles/teaching styles: Should they... can they... be matched. *Educational leadership*, 36(4), 238-244.
- Eccles, J. S., y Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. En C. Ames y R. Ames (Eds.),

- Research on motivation in education* (Volume 3: Goals and cognition) (pp. 139-186). Orlando, FL: Academic Press.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., et al. (1993). The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., y Duda, J. L. (2008). Testing a self-determination theory-based teaching style intervention in the exercise domain. *European Journal of Social Psychology*, 38(2), 375-388.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Emmer, E., Evertson, C., y Anderson, L. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *Elementary School Journal*, 80, 219-231.
- Entwistle, N. (1985). *A model of the teaching-learning process derived from research on student learning*. Paper presented at the international conference of cognitive processes in student learning. Lancaster: University of Lancaster.
- Entwistle, N. (1987). A model of the teaching-learning process. *Student learning: Research in education and cognitive psychology*, 13-28.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. In *Learning strategies and learning styles* (pp. 21-51). Springer US.
- Entwistle, N. (2005). Learning outcomes and ways of thinking across contrasting disciplines and settings in higher education. *Curriculum Journal*, 16(1), 67-82.
- Entwistle, N., y McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325-345.
- Esquivel, J., Rodríguez M. C., y Padilla, V. M. (2011). Enfoques hacia el aprendizaje, motivos y estrategias de estudiantes de las carreras de enfermería, ingeniería y organización deportiva. *Revista de Pedagogía*, 30(87).
- Esteras, J., Chorot, P., y Sandín, B. (2014). Predicción del burnout en los docentes: Papel de los factores organizacionales, personales y sociodemográficos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(2).
- Eurydice (2008). *Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa*. Bruselas. ISBN 978-92-79-05079-4. DOI 10.2766/78890
- Evans, L. (2001). Delving deeper into morale, job satisfaction and motivation among education professionals. *Educational Management y Administration*, 29(3), 291-307.
- Evers, W. J., Brouwers, A., y Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227-243.
- Evertson, C. M., y Weinstein C. S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Farnsworth, C. (1994). Using computer simulations in problem-based learning. En Orey, M. (Ed.), *ADCIS Conference* (pp. 137-140). Nashville: Omni Press.
- Farrer, C., Y Frith, C. D. (2002). Experiencing oneself vs. another person as being the cause of an action: the neural correlates of the experience of agency. *NeuroImage*, 15, 596-603.
- Fernández- Berrocal, P., y Ruiz-Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 421-436.
- Fernández, B. (2010). *Un análisis multidimensional del síndrome de burnout en el profesorado de secundaria y conservatorios*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Fernet, C., Guay, F., y Senécal, C. (2004). Adjusting to job demands: The role of work self-determination and job control in predicting burnout. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 39-56.
- Fernet, C., Guay, F., Senecal, C., y Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burn-out. The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514-525.
- Fernet, C., Lavigne, G. L., Vallerand, R. J., y Austin, S. (2014). Fired up with passion: Investigating how job autonomy and passion predict burnout at career start in teachers. *Work & Stress*, 28(3), 270-288.
- Fernet, C., Senecal, C., Guay, F., March, H., y Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16, 256-279.
- Filak, V., y Sheldon, K. (2003). Student psychological need satisfaction and college teacher-course evaluations. *Educational Psychology*, 23, 235-247.
- Fischer, N., y Rustemeyer, R. (2007). Motivation sentwicklung und schülerperzipiertesLehrkraftverhaltenimMathe

- matikunterricht [The impact of perceived teacher behavior on motivational development in mathematics]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 135-144.
- Fives, H., Hamman, D., y Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 916-934.
- Flink, C., Boggiano, A. K., y Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 916.
- Fokkens-Bruinsma, M., y Canrinus, E. T. (2014). Motivation for becoming a teacher and engagement with the profession: Evidence from different contexts. *International Journal of Educational Research*, 65, 65-74.
- Forstadt, L. (2007). *Swimming with the sharks: Basis of job satisfaction for teachers who educate at-risk, high-school students*. Unpublished dissertation, University of Iowa, Iowa City.
- Fosnot, C. T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. En C.T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (pp. 8-33). New York: Teachers College Press.
- Frederick, C. M., y Ryan, R. M. (1995). Self-determination in sport: A review using cognitive evaluative theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 5-23.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Furrer, C., y Skinner, E. A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Gagné, M., y Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Gallagher, S. (2000). Philosophical conceptions of the self: Implications for cognitive science. *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 14-21.
- Gallese, V., Goldman, A. (1998). Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading. *Trends in Cognitive Sciences*, 2, 493-501.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*.
- Garbarino, J. (1975). The impact of anticipated reward upon cross-age tutoring. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 421-428.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., y Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86, 104-113.
- García-Renedo, M., Llorens, S., Cifre, E., y Salanova, M. (2006). Antecedentes afectivos de la auto-eficacia docente: un modelo de relaciones estructurales. *Revista de Educación*, 339, 387-400.
- Gargallo, B. (2006). Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59 (1-2), 109-130.
- Gargallo, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 425-445.
- Gargallo, B. (2009). Los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(47).
- Gargallo, B., Garfella, P. R., Sánchez i Peris, F., Ros, C., y Serra, B. (2009). La influencia del auto concepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 20, 16-28.
- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C., y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4).
- Garrido, M. P., y Pacheco, N. E. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement) Perceived Emotional Intelligence in Primary School Teachers and Its Relationship with Levels. *Revista de Educación*, 359, 604-627.
- Gerver, R. (2010). *Creating tomorrow's schools today: education-our children-their futures*. Bloomsbury Publishing.
- Gil Flores, J. (2012). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XX1*, 14(1).
- Gillet, N., Rosnet, E. y Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction

- des besoins fondamentaux en context sportif. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 40(4), 230-237.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., y Rosnet, E. (2009). Motivational clusters and performance in a real-life setting. *Motivation and Emotion*, 33, 49-62.
- González Geraldo, J. L., del Rincón Igea, B., y del Rincón Igea, D. A. (2011). Estructura latente y Consistencia interna del R-SPQ-2F: Reinterpretando los enfoques de aprendizaje en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 277-293.
- González-Cutre, D., Martínez, A., Gómez, A., y Moreno, J. A. (2010). La motivación autodeterminada en la actividad física y el deporte: propuesta de intervención práctica. En J. A. Moreno y E. Cervelló (Eds.), *Motivación en la actividad física y el deporte* (pp. 151-170). Sevilla: Wanceulen.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Fernández, A. (2010). Toward a deeper understanding of motivation in exercise: Measurement of integrated regulation in the Spanish context. *Psicothema*, 22, 841-847.
- Gonzalez, D., y Díaz, Y. (2007). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de Psicología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(1).
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C., y Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O, sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3), 362-368.
- González-Pienda, J. A. (2002). *Estrategias de aprendizaje: concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.
- Grissom, J. A., Loeb, S., y Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Research*, 42, 433-444.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., y Apostoleris, N. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology* 89, 538-548.
- Grolnick, W. S., Farkas, M. S., Sohmer, R., Michaels, S., y Valsiner, J. (2007). Facilitating motivation in young adolescents: Effects of an after-school program. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(4), 332-344.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., y Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology* 83, 508-517.
- Grolnick, W. S., Weiss, L., McKenzie, L., y Wrightman, J. (1996). Contextual, cognitive, and adolescent factors associated with parenting in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 25(1), 33-54.
- Grolnick, W. S., y Apostoleris, N. H. (2002). What Makes Parents Controlling?. En Deci, E. L., y Ryan, R. M. (Eds.) *Handbook of self-determination research*, 161-181. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Grolnick, W. S., y Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Grolnick, W. S., Weiss, L., McKenzie, L., y Wrightman, J. (1996).
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Grouzet, F. M., Vallerand, R. J., Thill, E. E., y Provencher, P. (2004). From environmental factors to outcomes: A test of an integrated motivational sequence. *Motivation and Emotion*, 28, 331-346.
- Guay, F., Boggiano, A. K., y Vallerand, R. J. (2001). Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: Conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(6), 643-650.
- Guay, F., Ratelle, C., Roy, A., y Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20, 644-653.
- Hafen, C. A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Gregory, A., Hamre, B. K., y Pianta, R. C. (2012). The pivotal role of adolescent autonomy in secondary school classrooms. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 245-55.
- Haggard, P. (2008). Human volition: towards a neuroscience of will. *Nature Reviews Neuroscience*, 9, 934-46.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Hein, V., Pihu, M., Soós, I., y Karsai, I. (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSES): Development, validity and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 632-653.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Prentice Hall.

- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., y Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*, 495-513.
- Halusic, M., y Reeve, J. (2009). *Instructional strategies to nurture students' inner motivational resources'*. Documento inédito, University of Iowa.
- Halvari, A. E., y Halvari, H. (2006). Motivational predictors of change in oral health: An experimental test of self-determination theory. *Motivation and Emotion, 30*(4), 294-305.
- Hambleton, R. K. (1996). Adaptación de test para su uso en diferentes idiomas y culturas: fuentes de error, posibles soluciones y directrices prácticas. En J. Muñiz (Ed.), *Psicometría* (pp. 67-89). Madrid: Universitat.
- Hambleton, R. K., y Patsula, L. (1998). Adapting tests for use in multiple languages and cultures. *Social Indicators Research, 45*, 153-171.
- Hardre, P. L., y Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology, 95*, 347-356.
- Harter, S. (1978). Pleasure derived from challenge and the effects of receiving grades on children's difficulty level choices. *Child Development, 788-799*.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology, 17*, 300-312.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. En A. K. Boggianoy T.S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social developmental perspective* (pp. 77-119). New York: Cambridge University Press.
- Hastings, R. P., y Bhan, M. S. (2003). The relationship between student behavior patterns and teacher burnout. *School Psychology International, 24*(1), 115-127.
- Hayenga, A. O., y Corpus, J. H. (2010). Profiles of intrinsic and extrinsic motivation: A person centered approach to motivation and achievement in middle school. *Motivation and Emotion, 34*, 371-383.
- Heinström, J. (2003). Five personality dimensions and their influence on information behaviour. *Information Research, 9*(1), 9-1.
- Henson, R. K. (2003). Relationships between preservice teachers' self-efficacy, task analysis and classroom management beliefs. *Research in Schools, 10*(1), 53-62.
- Hernández F., Rodríguez, M., Ruíz, E., y Esquivel, J. (2010). Enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España y México". *Revista Iberoamericana de Educación, 53*/7. Disponible en URL <http://www.rieoei.org/3426.htm> (Consulta, 23/06/2011)
- Hernández-Pina, F. (2000). Acceso desde la educación secundaria a la universidad. La calidad del aprendizaje. Problemática y alternativas de mejora. En J. Cajide, M. A. Santos y A. Porto (Ed.), *Calidad educativa y empleo en contextos multiculturales*. Santiago: Universidad de Santiago. Servicio de Publicaciones, 27-50.
- Hernández-Pina, F., Rosário, P., Cuesta, J. D. Martínez P., y Ruiz, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad. *Revista de Investigación Educativa, 24*(2), 615-632.
- Hernández-Pina, F. y Maquilón-Sánchez, J.J. (2010). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13* (3), 17-25.
- Hernández-Nieto, R. A. (2002). *Contribuciones al análisis estadístico*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Hernández, A. I. (2005) El rendimiento académico de las matemáticas en alumnos universitarios. Encuentro Educativo: ED 12 (1) Maracaibo.
- Hernández, F. (2007). Análisis del cuestionario de procesos de estudio. Factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles.
- Hernández, F., Arán, A., y Salmerón, H. (2012). Enfoques de aprendizaje y metodologías de enseñanza en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación, 60*(3).
- Hernández, F., Garcia, M. P., Martinez, P., Hervas, R. M. y Maquilón, J. J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa, 20*(2), 487-510
- Hernández, F., y Maquilón, J. J. (2010). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34*(13-3), 17-25.
- Hershberger, S. L. (2006). The problem of equivalent structural models. En G. R. Hancock, y R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: a*

- second course* (pp. 13-42). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Hidi, S., y Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of educational research, 70*(2), 151-179.
- Ho, H, F., y Hau, K, T. (2004). Australian and Chinese teacher efficacy: similarities and differences in personal instruction, discipline, guidance efficacy and beliefs in external determinants. *Teaching and Teacher Education, 20*(3), 313-323.
- Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C. S., Lin, D. M. S., y Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*, 588-599.
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.
- Huebner, E. S., Valois, R. F., Paxton, R. J., y Drane, J. W. (2005). Middle school student's perceptions of quality of life. *Journal of Happiness Studies, 6*(1), 15-24.
- Hughes, J. N., Wu, Jerry, Kwok, O., Villarreal, V., y Johnson, A. Y. (2012). Indirect effects of child reports of teacher-student relationship on achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*, 350-365
- Huston-Stein, A., Friedrich-Cofer, L., y Susman, E. J. (1977). The relation of classroom structures to social behavior, imaginative play, and self-regulation of economically disadvantaged children. *Child Development, 48*, 908-916.
- Ilardi, B., Leone, D., Kasser, T., y Ryan, R. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of Applied Social Psychology, 23*, 1789-1805.
- Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Castejón, J. L., Valle, A., Delgado, B., y Marzo, J. C. (2009). Reliability and validity evidence of scores on the achievement goal tendencies questionnaire in a sample of Spanish students of compulsory secondary education. *Psychology in the Schools, 46*(10), 1048-1060.
- Isanza, L. y Henao, G. C. (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research, 5*(1), 133-141.
- Jamal, M. (2005). Burnout among Canadian and Chinese employees: a cross-cultural study. *European Management Review, 2*(3), 224-230.
- Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology, 100*, 798-811.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., y Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students?. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 644.
- Jang, H., Reeve, J., y Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 588.
- Jang, H., y Reeve, J. (2009). *Personality predictors of teachers' motivating styles*. Unpublished manuscript, University of Wisconsin-Milwaukee.
- Jeon, S. (2007). *The effects of parents' and teachers' motivating styles on adolescents' school outcomes and psychological well-being: A test of self-determination theory in a Korean context*. Unpublished dissertation, University of Iowa, Iowa City.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., y Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology, 20*(2), 178-187.
- Jöreskog, K. G., y Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago IL: Scientific Software
- Judge, T. A., Bono, J. E., Erez, A., y Locke, E. A. (2005). Core self-evaluations and job and life satisfaction: the role of self-concordance and goal attainment. *Journal of Applied Psychology, 90*(2), 257.
- Karagözoğlu, Ş. (2009). Nursing students' level of autonomy: A study from Turkey. *Nurse Education Today, 29*(2), 176-187.
- Katz, I., Assor, A., y Kanat-Maymon, Y. (2008). A projective assessment of autonomous motivation in children: Correlational and experimental evidence. *Motivation and Emotion, 32*, 109-119.
- Kember, D. Wong, A. y Leung, D.Y.P. (1999). Reconsidering the dimensions of approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology, 69*(3), 323-343.
- Kirschbaum, C., Klauer, T., Filipp, S., y Hellhammer, D. H. (1995a). Sex-specific effects of social support on

- cortisol and subjective responses to acute psychological stress. *Psychosomatic Medicine*, 57, 23-31.
- Kirschbaum, C., Prussner, J. C., Stone, A. A., Federenko, I., Gaab, J., Lintz, D., et al. (1995b). Persistent high cortisol responses to repeated psychological stress in a subpopulation of healthy men. *Psychosomatic Medicine*, 57, 468-474.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., y Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of the Teachers' Self-Efficacy Scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67-76.
- Klem, A. M., y Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Koç, G. (2006). Yapılandırıcı sınıflarda öğretmen-öğrencen rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 56-64.
- Kochanska, G., Aksan, N., y Nichols, K. E. (2003). Maternal power assertion in discipline and moral discourse contexts: commonalities, differences, and implications for children's moral conduct and cognition. *Developmental Psychology*, 39(6), 949.
- Koestner, R., Losier, G. F., Vallerand, R. J., y Carducci, D. (1996). Identified and introjected forms of political internalization: Extending self-determination theory. *Journal of personality and social psychology*, 70(5), 1025.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., y Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248.
- Kowal, J., y Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *Journal of Social Psychology*, 139, 355-368
- Kowal, J., y Fortier, M. S. (2000). Testing relationships from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation using flow as a motivational consequence. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 171-181
- Kunter, M. (2005). *Multiple Zieleim Mathematikunterricht* [Multiple goals in mathematics education]. Münster: Waxmann.
- Kusurkar, R. A, Croiset, G., Galindo-Garré, F., y Ten Cate, O. (2013). Motivational profiles of medical students: Association with study effort, academic performance and exhaustion. *Biomédicalcenter (BMC) Medical Education*, 13, 87.
- Kusurkar, R. A., Ten Cate, T. J., Vos, C. M. P., Westers, P., y Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: A structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 18(1), 57-69.
- Kususanto P., Ismail, H. N., y Jamil, H. (2010). Students' Self Esteem and their Perception of Teacher Behavior: A study of Between Class Ability Grouping. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 707-724.
- Kyriacu, C., y Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48(2), 159-167.
- Lam, C. F., y Gurland, S. T. (2008). Self-determined work motivation predicts job outcomes, but what predicts self-determined work motivation? *Journal of Research in Personality*, 42, 1109-1115.
- Lamote, C., y Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33, 3-18.
- Larose, S., Guay, F., Desche^nes, C., Garceau, O., y Cyrenne, D. (2006). Dé'veloppement et é'valuation d'un programme de mentorat par les pairs pour la promotion des é'tudes et carriè'rsscientifiques. *Fonds Québécois de la Recherche sur la Société et la Culture*.
- Leary, H., Walker, A., Shelton, B. E., y Harrison, F. M. (2013). Exploring the Relationships Between Tutor Background, Tutor Training, and Student Learning: A Problem-based Learning Meta-Analysis. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 7(1), 40-66.
- Lee, W., y Reeve, J. (2013). Self-determined, but not non-self-determined, motivation predicts activations in the anterior insular cortex: an fMRI study of personal agency. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, nss029.
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 482-509.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Gainor, K. A., Brenner, B. R., Treistman, D., y Ades, L. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors

- of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 429-442.
- León, J., Domínguez, E., Núñez, J. L., Pérez, A. y Martín-Albo, J. (2011). Traducción y validación de la versión española de la Échelle de Satisfacción des Besoins Psychologiques en el contexto educativo. *Anales de Psicología*, 27(2), 405-411.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., y Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 87, 184-196.
- Lepper, M. R., Greene, D., y Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "over justification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- Leung, M., y Chan, K. (2001): Construct Validity and Psychometric Properties of the Revised Two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) in the Hong Kong Context, Trabajo presentado en la Australian Association for Research in Education Annual Conference, 2001, Australia.
- Leung, T. W., Siu, O. L., y Spector, P. E. (2000). Faculty stressors, job satisfaction, and psychological distress among university teachers in Hong Kong: The role of locus of control. *International Journal of Stress Management*, 7(2), 121-138.
- Levesque, M., Blais, M. R., y Hess, U. (2004). Motivation, discretionary organizational behaviors, and wellbeing in an African setting: when is it a duty?. *Can J Behav Sci*, 36, 321-332.
- Levesque, J., Joannette, Y., Mensour, B., Beaudoin, G., Leroux, J. M., Bourgouin, P., y Beauregard, M. (2004). Neural basis of emotional self-regulation in childhood. *Neuroscience*, 129(2), 361-369.
- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., y Ryan, R. M. (2004). Autonomy and Competence in German and American University Students: A Comparative Study Based on Self-Determination Theory. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 68.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, (28927-28942).
- Ley Orgánica 10/ 2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). BOE, núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, (45188-45220).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, (17158-17207).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). BOE, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, (97858-97921).
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE, núm. 89, de 13 de abril de 2007, (16241-16260).
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE, núm. 307, de 24 de diciembre de 2001, (49400-49425).
- Ley Orgánica 8/ 1985 , de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) BOE, núm. 159, de 4 de julio de 1985, (21015-21022).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG). BOE, núm. 278, de 21 de noviembre de 1995, (33651-33665).
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J., y Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13, 251-258.
- Llorens, S., García-Renedo, M., y Salanova, M. (2005). Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 55-70.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M., y Petty, R. E. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113.
- López Ruiz, J. I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301.
- Losier, G. F., Vallerand, R. J., y Blais, M. R. (1993). Construction et validation de l'Échelle des Perceptions de Compétence dans les Domaines de Vie (EPCDV). *Science et Comportement*, 23, 1-16.
- Lounsbury, J. W., Park, S. H., Sundstrom, E., Williamson, J. M., y Pemberton, A. E. (2004). Personality, career satisfaction, and life satisfaction: Test of a directional model. *Journal of Career Assessment*, 12(4), 395-406.
- Lynn, M. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35, 382-385
- Maccallum, R., y Austin, J. (2000). Applications of Structural Equation Modeling in Psychological

- Research. *Annual Review of Psychology*, 51, 201-226.
- Maehr, M. L., y Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.
- Mageau, G. A., y Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Science*, 21(11), 883-904.
- Magee, J. C., Galinsky, A. D., y Gruenfeld, D. H. (2007). Power, propensity to negotiate, and moving first in competitive interactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 200-212.
- Manassero, M. A., Fornés, J., Fernández, M. C., Vázquez, A., y Ferrer, V. A. (1995). Síndrome de estrés asistencial en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes. *Revista de Educación*, 308, 241-266.
- Manjón, J. V., y López, M. D. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior: competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 4.
- Manzano, M. (2007). Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua. Granada: Universidad de Granada.
- Markus, H. R., y Kitayama, S. (2003). Models of agency: Sociocultural diversity in the construction of action. En V. Murphy- Berman & J. J. Berman (Eds.), *Nebraska symposium on motivation: Cross-cultural differences in perspectives on the self* (Vol. 49, pp. 1-57). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Marsh, H. W., Hau, K-T., y Grayson, D. (2005). Goodness of fit evaluation in structural equation modeling. En A. Maydeu-Olivares, y J. McCordle (Eds.), *Contemporary psychometrics: AFestschrift to Roderick P. McDonald* (pp. 275-340). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Marsh, H. W., Richard, G. E., Johnson, S., Roche, I., y Tremayne, P. (1994). Physical Selfdescription Questionnaire: Psychometric Properties and a Multitrait-multimethod Analysis of Relations to Existing Instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- Martin, A. J. (2009). Motivation and engagement across the academic life span: A developmental construct validity study of elementary school, high school, and university/college students. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 794-825.
- Martin, N. K., y Sass, D. A. (2010). Construct Validation of the Behavior and Instructional Management Scale. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1124-1135.
- Martin, N. K., Saas, D. A., y Schmitt, T. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management student stressors and burnout. A theoretical model using in class variables to predict teachers' intent to leave. *Teaching and Teacher Education*, 28, 546-559.
- Marton, F., y Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning. I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning. II. Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 47(3), 244-257.
- Marton, F., y Säljö, R. (1997). Approaches to learning. En F. Marton, D. Hounsell y N. J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education* (pp. 39-58). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Mas, C., y Medinas, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de Psicología*. 23(1), 17-24.
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto.
- McDonald, R. P., y Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: Non centrality and goodness of fit. *Psychological Bulletin*, 107, 247-255.
- McGraw, K. O., y McCullers, J. C. (1979). Evidence of a detrimental effect of extrinsic incentives on breaking a mental set. *Journal of Experimental Social Psychology*, 15, 285-294.
- McLachlan, S., y Hagger, M. S. (2010). Effects of an autonomy-supportive intervention on tutor behaviors in a higher education context. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1204-1210.
- MECD (2013). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe español*. Madrid.
- Medina-Giacomorri, A., Gallegos, C., y Lara, P. (2000). Motivación y satisfacción en los trabajadores su influencia en la creación de valor económico de la empresa. *Revista de Administração Pública*, 42(6), 1213-1230.
- Meeus, W., Oosterwegel, A., y Vollebergh, W. (2002). Parental and peer attachment and identity development in adolescence. *Journal of Adolescence*, 25, 93-106.
- Mena, L., Fernández, M., y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del

- abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario, 119-145.
- Mennin, S. P., Friedman, M., Skipper, B., Kalishman, S., y Snyder, J. (1993). Performances on the NBME I, II, and III by medical students in the problem-based learning and conventional tracks at the University of New Mexico. *Academic Medicine*, 68(8), 616-24.
- Mérida, S. R. (2013). La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 185-212.
- Miller, R. B., Behrens, J. T., y Greene, B. A. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- Miquelon, P., y Vallerand, R. (2006). Goal motives, well-being, and physical health: Happiness and self-realization as psychological resources under challenge. *Motivation and Emotion*, 30, 259-272.
- Miquelon, P., Vallerand, R., Grouzet, F., y Cardinal, G. (2005). Perfectionism, academic motivation, and psychological adjustment: An integrative model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 913-924.
- Moffat, K. J., McConnachie, A., Ross, S., y Morrison, J. M. (2004). First year medical student stress and coping in a problem-based learning medical curriculum. *Medical Education*, 38(5), 482-291.
- Moller, A. C., Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2006). Choice and ego-depletion: The moderating role of autonomy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 1024-1036.
- Monereo, C. (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 15-30). Madrid: Síntesis.
- Monroy, F., y Hernández-Pina, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XXI*, 17(2).
- Montañés, M., Bartolomé, R., Montañés, J., y Parra, M. (2008). Influencia del contexto familiar en las conductas adolescentes. *Ensayos*, 17, 391-407.
- Moraleda, M. (1994). Relaciones parentales del adolescente. En A. Aguirre Baztán (Ed.), *Psicología del Adolescente* (pp. 243-255). Barcelona: Marcombo.
- Moreno-Murcia, J. A., Aracil, A., y Reina, R. (2014). La cesión de responsabilidad en la evaluación: Una estrategia adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI*, 17(1), 181-200.
- Moreno-Murcia, J. A., Conde, C., y Sáenz-López, P. (2012). Importancia del apoyo de autonomía en la figura del docente en educación física. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (40), 18-27.
- Moreno-Murcia, J. A., y Vera, J. A. (2011). Modelo causal de la satisfacción con la vida en adolescentes de educación física. *Revista de Psicodidáctica*. 16(2), 367-380.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.
- Moriana, J., y Herruzo, J. (2006). Variables related to psychiatric sick leave taken by Spanish secondary school teachers. *Work y Stress*, 20(3), 259-271.
- Moss, J. (2009). Autonomy support and engagement in prekindergarten: Supporting the teachers in traditional and Montessori environments. Unpublished Master's thesis, University of Wisconsin-Milwaukee.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., y Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(2), 240.
- Mpofu, E., y Oakland, T. (2001). Predicting school achievement in African school settings using Bigg's Learning Process Questionnaire. *South African Journal of Psychology*, 31, 20-28.
- Muchinsky, P. M. (1994). Condiciones de trabajo. *Psicología Aplicada al Trabajo: una introducción a la Psicología Industrial y Organizacional*, 579-624.
- Müller, F. H., Hanfstingl, B., y Andreitz, I. (2009). Bedingungen und Auswirkungen selbstbestimmter Lehrermotivation. *Erziehung und Unterricht*, 159 (1/2), 142-152.
- Muñoz, E., y Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 417-432.
- Nachev, P., Kennard, C., Husain, M. (2008). Functional role of the supplementary and pre-supplementary motor areas. *Nature Reviews*

- Neuroscience*, 9, 856–69.
- Nachtsheim, N. M., y Hoy, W. K. (1976). Authoritarian personality and control ideologies of teachers. *Alberta Journal of Educational Research*, 22, 173-178.
- Naranjo, M.L.(2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.
- Newby, T. J. (1991). Classroom motivation: Strategies of first-year teachers. *Journal of Educational Psychology*, 83, 195-200.
- Nix, G. A., Ryan, R. M., Manly, J. B., y Deci, E. L. (1999). Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 266-284.
- Noels, K. A., Clement, R., y Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal*, 83, 23-34.
- Norman, G. R., y Schmidt, H. G. (1992). The psychological basis of problem-based learning: a review of the evidence. *Academic Medicine*, 67(9), 557-565.
- Norusis, M. J. (1992). *SPSS/PC+ Professional statistics, Version 5.0*. Chicago, IL: SPSS.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal Educational Psychology*, 71(2), 225-242.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of british physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3(3) 177-194.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Nunes, C., Bodden, D., Lemos, I., Lorence, B., y Jiménez, L. (2014). Prácticas parentales y calidad de vida en adolescentes holandeses y portugueses: Un estudio transcultural. *Revista de Psicodidáctica*.
- Núñez, Núñez, J. L., Fernández, C., León, J., y Grijalvo, F. (2015). The relationship between teacher's autonomy support and students' autonomy and vitality. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(2), 191-202
- J. L., León, J., Grijalvo, F., y Martín Albo, J. (2012). Measuring autonomy support in university students: the spanish version of the Learning Climate Questionnaire. *Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1466-1472.
- Núñez, J.C., González-Pineda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L., y González Torres, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, auto-concepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- Núñez, J.L., Martín-Albo, J. y Navarro, J.G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349.
- Núñez, J. L. y León, J. (En prensa). Autonomy support in the classroom: A review from the Self-Determination theory. *European Psychologist*.
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pineda, J. A., y Rosario, P., (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 141-148.
- Nussbaum, J., y Novick, S. (1982). Alternative frameworks, conceptual conflict, and accommodation: Toward a principled teaching strategy. *Instructional Science*, 11, 183-200.
- Oguz, A. (2013). Developing a Scale for Learner Autonomy Support. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2187-2194.
- Ojeda, L., Flores, L. Y., y Navarro, R. L. (2011). Social cognitive predictors of Mexican American college students' academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 58, 61-71.
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37(3), 209-223.
- Orden 42/2014, de 3 de junio, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establecen los procedimientos para la autorización a los centros sostenidos con fondos públicos del proyecto experimental de contratoprograma suscrito entre estos centros y la administración educativa en el que se incluye el desarrollo de programas de compensación educativa. DOCV, núm. 7289, de 5 de junio de 2014. (13137-13156).
- Ortega, N. M. C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 305-327.
- Oyserman, D., y Lee, S. W. (2008). Does culture influence what and how we think? Effects of priming individualism and collectivism. *Psychological Bulletin*, 134(2), 311.
- Öztürk, İ. H. (2011). Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: The case of the history teaching. *International Journal of Instruction*, 4(2), 113-128.

- Pallisera, M., Fullana, J., Planas, A., y del Valle, A. (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1-13.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: Some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437-454.
- Parra, A., y Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Psicología* 18(2), 215-231.
- Parra, A., y Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 453-470.
- Patall, E. A., Cooper, H., y Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134, 270-300.
- Patrick, B. C., Hisley, J., Kempler, T., y College, G. (2000). 'What's everybody so excited about?' The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *Journal of Experimental Education*, 68, 217-236.
- Patrick, B. C., Skinner, E. A., y Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 781-791.
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. R., y Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction with Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being. *Social Indicators Research*, 28, 1-20.
- Pearson, L., y Moarnaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53.
- Pekrun, R. (2009). Emotions at school. En K. Wentzel y A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 575-604). London: Routledge.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Briere, N. M., y Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Pelletier, L. G., Séguin- Lévesque, C., y Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teacher's motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186-196.
- Pelletier, L. G., y Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7(2), 174-183.
- Pelletier, L. G., y Vallerand, R. J. (1996). Supervisors' beliefs and subordinates' intrinsic motivation: A behavioral confirmation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 331-340.
- Pena, M., Rey, L., y Extremera, N. (2012). Life Satisfaction and Engagement in Elementary and Primary Educators: Differences in Emotional Intelligence and Gender//Bienestar personal y laboral en el profesorado de Infantil y Primaria: diferencias en función de su inteligencia emocional y del género. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 17(2).
- Pérez, C.N., Betancort, M. y Cabrera, L. (2013) Influencias de la familia en el rendimiento académico. Un estudio en Canarias. *Revista Internacional de Sociología*, 71(1), 169-187.
- Pérez, P. J., y Vila, L. E. (2013). La adquisición de competencias para la innovación productiva en la universidad española. *Revista de Educación*, 361, 429-455.
- Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and the contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90, 715-729.
- Perry, N. E., Turner, J. C., y Meyer, D. K. (2006). Classrooms as contexts for motivating learning. *Handbook of Educational Psychology*, 2, 327-348.
- Pines, A. M., Aronson, E., y Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth* (3-168). New York: Free Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P. R., y DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- PISA (2009). *¿Qué hace que un centro escolar tenga éxito?: Recursos, políticas y prácticas* (Volumen IV). Madrid: Santillana.

- PISA (2012). *Results, Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs* (Volume III). Paris: OECD Publishing.
- Pomerantz, E. M., y Wang, Q. (2009). The role of parental control in children's development in Western and East Asian countries. *Current Directions in Psychological Science*, 18(5), 285-289.
- Pozo, J. I., Monereo, C. y Castelló, M. (2005). El uso estratégico del conocimiento. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Eds), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza. Psicología y Educación.
- Pozo, J. I., y Monereo, C. (2009). Introducción: la nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En J.L. Pozo, y M.P. Pérez (Eds), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 9-28).
- Prensky, M. (2011). Enseñar a nativos digitales. Madrid: Ediciones SM.
- Prieto, L. (2007) *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Rakoczy, K., Klieme, E., y Pauli, C. (2008). Die Bedeutung der wahrgenommenen Unterstützung motivations relevanter Bedürfnisse und des Alltagsbezugsim Mathematik unter richtfür die selbstbestimmte Motivation [The impact of the perceived support of basic psychological needs and of the perceived relevance of contents on students' self-determined motivation in mathematics instruction]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22, 25-35.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., y Senecal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, 734-746.
- Recio, M. A., y Cabrero, J. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales. *Revista Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 25, 93-115.
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23(3), 312-330.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183-203). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106, 225-236.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.
- Reeve, J., Bolt, E., y Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 9, 537-548.
- Reeve, J., Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2004a). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. En D. M. McInerney y S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Barch, J., y Jeon, S. (2004b). Enhancing high school students' engagement by increasing their teachers autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-69.
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P., y Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, 26, 183-207.
- Reeve, J., Nix, G., y Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95, 375-392.
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. L., y Jang, H. (2007). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. En D. Schunk y B. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 223-244). New York: Erlbaum.
- Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H., ... y Wang, C. J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 93-110.
- Reeve, J., y Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.
- Reeve, J., y Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth

- aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
- Regan, L., y Regan, J. (1995). Relationships between first-year university students' scores on Biggs' Study Process Questionnaire and students' gender, age, faculty- of-enrolment and first-semester grade-point-average. Paper presented at the 25th Annual Conference of the Australian Teacher Education Association, Sydney, Australia.
- Reis, H. T, Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., y Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419-435.
- Röder, B., y Kleine, D. (2007). Selbstbestimmung/Autonomie. En M. Jerusalem, S. Drössler, D. Kleine, J. Klein-HeBling, W. Mittag, y B. Röder (Eds.), *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Rodríguez Ayán, M. (2010). Perfiles motivacionales definidos mediante análisis de conglomerados y su relación con la capacidad percibida y el rendimiento académico. *Anales de Psicología*, 26(2), 348-358.
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R., y Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-7.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., y Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 321-352.
- Roeser, R. W., y Peck, S. C. (2009). An education in awareness: Self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist*, 44, 119-136
- Rosário, P., Mourão, R., Trigo, J., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. (2005). SRL Enhancing Narratives: Testas (Mis) Adventures. *Academic Exchange Quarterly*, Winter, 9(4), 73-77.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., y Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774.
- Roth, G., Kanat-Maymon, Y., y Bibi, U. (2011). Prevention of school bullying: The important role of autonomy-supportive teaching and internalization of pro-social values. *British Journal of Educational Psychology*, 81(4), 654-666.
- Roth, G., y Weinstock, M. (2013). Teachers' epistemological beliefs as an antecedent of autonomy-supportive teaching. *Motivation and Emotion*, 37(3), 402-412.
- Rothland, M. (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rubio, R. P. (2008). *Estrés en profesores extremeños de infantil, primaria y secundaria*. Tesis doctoral, Universidad de Extremadura.
- Ruby, P., Decety, J. (2001). Effect of subjective perspective taking during simulation of action: a PET investigation of agency. *Nature Neuroscience*, 4, 546-50.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R. M. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness. En J. Strauss y G. R. Goethals (Eds.), *The self: Interdisciplinary approaches* (pp. 208-238). New York: Springer-Verlag.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R. M., y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., y Grolnick, W. S. (1992). When achievement is not intrinsically motivated: A theory and assessment of self-regulation in school. En A. K. Boggianoy T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 167-188). New York: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2008). A self-determination theory approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 186.
- Ryan, R. y Deci, E. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. En K. Wentzel y A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 171-195). New York: Routledge.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., y Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. En D. Cicchetti y D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology* (Vol. 1. Theory and methods, pp. 618-655). New York: Wiley.
- Ryan, R. M., y Grolnick, W. S. (1986). Origins and Pawns in the Classroom: Self-Report and Projective Assessment of Individual Differences in Children's Perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology* 45, 736-750.
- Ryan, R. M., Kuhl, J., y Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and psychopathology*, 9(04), 701-728.
- Ryan, A. M., y Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T., y Deci, E. L. (1996). All goals were not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. En P. M. Gollwitzer y J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking motivation and cognition to behavior* (pp. 7-26). New York: Guilford.
- Ryan, R. M., y Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning. *Advances in motivation and achievement*, 7, 115-149.
- Sarni, C. (1998). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. En R. A. Thompson (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 115-182). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Şahin, T. Y. (2004). Sosyal bilgiler öğretiminde oluşturmacı yaklaşım sonucunda ortaya çıkan öğrenen çalışmalarının değerlendirilmesi. [Evaluation of work arising from the constructivist learning approach results in social studies education]. İnönü University, Faculty of Education.
- Sakiz, G., Pape, S., J., y Hoy, A., W. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms? *Journal of School Psychology*, 50(2), 235-255
- Salas, R. (1998). Enfoques de aprendizaje entre estudiantes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, (24), 59-78.
- Saldern, M. Von, y Littig, K. E. (1987). *Landauer Skalen zum Sozialklima (LASSO 4-13) Landau Classroom Social Climate Scales*. Weinheim: Beltz.
- Salmerón, L. (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura. *Revista de Educación*, número extraordinario 2013.
- Sánchez-Elvira, Á., López-González, M., y Fernández-Sánchez, M. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 35-73.
- Sánchez-Oliva, D., Viladrich, C., Amado, D., González-Ponce, I. y García-Calvo, T. (2014). Predicción de los comportamientos positivos en educación física: una perspectiva desde la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicodidáctica*.
- Sansone, C., Harackiewicz, J.M. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. San Diego, CA: Academic Press.
- Sansone, C., y Morgan, C. (1992). Intrinsic motivation and education: Competence in context. *Motivation and Emotion*, 16(3), 249-270.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.
- Sarrazin, P. G., Tessier, D. P., Pelletier, L. G., Trouilloud, D. O., y Chanal, J. P. (2006). The effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers' autonomy-supportive and controlling behaviors. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4, 283-301.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32(3), 395-418.
- Savran, A., y Cakiroglu, J. (2003). Differences between elementary and secondary preservice teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom

- management beliefs. *The Turkish online of Educational Technology*, 2(1).
- Schaarschmidt, U. (2010). Gesundheitsförderung. Eine dringliche Aufgabe der Lehrerfortbildung. En F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders y J. Mayr (Eds.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde der Lehrerfortbildung* (pp. 297-309). Münster: Waxmann.
- Schaufeli, W. B., y Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London, UK: Taylor & Francis.
- Schellenbach-Zell, J., y Gräsel, C. (2010). Strategien überdauernden Engagements von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten. En F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders y J. Mayr (Eds.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (pp. 463-478). Münster: Waxmann.
- Schraw, G., Flowerday, T., y Lehman, S. (2001). Increasing situational interest in the classroom. *Educational Psychology Review*, 13, 211-224.
- Schraw, G., y Lehman, S. (2001). Situational interest: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 13(1), 23-52.
- Semeijn, J., Van Der Velden, R., Heijke, H., Van Der Vleuten, C., y Boshuizen, H. (2005). *Competence Indicators in Academic Education and Early Labour Market Success of Graduates in Health Sciences*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.
- Shapira, Z. (1976). Expectancy determinants of intrinsically motivated behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 1235-1244.
- Sheldon, K. M. y Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need-satisfaction, and longitudinal well-being: The Self-Concordance Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482-497.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y., y Kasser, T. (2001). What's satisfying about satisfying events? Comparing ten candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 325-339.
- Sheldon, K. M., Ryan, R.M., y Reis, H. R. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1270-1279.
- Sheldon, K. M., Turban, D. B., Brown, K. G., Barrick, M. R., y Judge, T. A. (2003). Applying self-determination theory to organizational research. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 22, 357-393.
- Sheldon, K. M., y Krieger, L. S. (2004). Does legal education have undermining effects on law students? Evaluating changes in motivation, values, and well-being. *Behavioral Sciences y The Law*, 22(2), 261-286
- Sheldon, K., Abad, N., y Omoile, J. (2009). Testing self-determination theory via Nigerian and Indian adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 33(5), 451-459.
- Sheldon, K., y Biddle, B. (1998). Standards, accountability, and school reform: Perils and pitfalls. *The Teachers College Record*, 100(1), 164-180.
- Sierens, E. (2010). Autonomy-Supportive, Structuring, and Psychologically Controlling Teaching: Antecedents, Mediators, and Outcomes in Late Adolescents. *status: published*.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., y Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 57-68.
- Silk, J. S., Morris, A. S., Kanaya, T., y Steinberg, L. (2003). Psychological control and autonomy granting: Opposite ends of a continuum or distinct constructs?, *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 113-128.
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, and coping*. Newbury Park, CA: Sage.
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., y Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781.
- Skinner, E. A., y Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher

- behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., y Connell, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(2-3), Whole No. 204).
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., y Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108-120.
- Soenens, B., y Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in three life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 589-604.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., y Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental psychology*, 43(3), 633.
- Soriana, J. A., y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621.
- Spray, C. M., y Wang, C. J. (2001). Goal orientations, self-determination and pupils' discipline in physical education. *Journal of Sports Sciences*, 19(12), 903-913.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 100-110.
- Standage, M., y Treasure, D. C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 87-103.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., Di Cintio, M., y Turner, J. C. (2004). Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110.
- Steinmayr, R., y Spinath, B. (2009). What explains boys' stronger confidence in their intelligence? *Sex Roles*, 61(9-10), 736-749.
- Stiefel, B. M. (2008). *Competencias básicas: hacia un nuevo paradigma educativo* (Vol. 111). Narcea Ediciones.
- Su, Y. L., y Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159-188.
- Suárez, J., Fernández, P., y Anaya, D. (2005). Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado. *Revista Educación*, 338, 295-306.
- Suárez, Z. C. (2008). *Motivación académica en estudiantes de enseñanza secundaria postobligatoria en la Isla de Gran Canaria*. Tesis doctoral.
- Tait, H., y Entwistle, N. (1996). Identifying students at risk through ineffective study strategies. *Higher education*, 31(1), 97-116.
- Talmor, R., Reiter, S., y Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229.
- TALIS (2013). *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Análisis secundario*. Informe español. Madrid: MECED.
- Taris, T. W., Schreurs, P. J., y Van Iersel-Van Silfhout, I. J. (2001). Job stress, job strain, and psychological withdrawal among Dutch university staff: towards a dualprocess model for the effects of occupational stress. *Work & Stress*, 15(4), 283-296.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., y Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 30, 75-94.
- Taylor, S. E., Seeman, T. E., Eisenberger, N. I., Kozanian, T. A., Moore, A. N., y Moons, W. G. (2010). Effects of a supportive or an unsupportive audience on biological and psychological response to stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 47-56.
- Tobias, S. (1994). Interest, prior knowledge, and learning. *Review of Educational Research*, 64, 37-54.
- Trigwell, K., y Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher education*, 22 (3), 251-266.

- Trigwell, K., Prosser, M., y Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher education*, 37(1), 57-70.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., y Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tucker, C. M., Zayco, R. A., Herman, K. C., Reinke, W. M., Trujillo, M., Carraway, K., . . . Ivery, P. D. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools*, 39, 477-488.
- Turner, J. C., y Patrick, H. (2004). Motivational influences on student participation in classroom learning activities. *Teachers College Record*, 106, 1759-1785.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González Pineda, J. A., Rodríguez, S., y Piñeiro, I. (2003). Cognitive, motivational, and volitional dimensions of learning: An empirical test of a hypothetical model. *Research in Higher Education*, 44(5), 557-580.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C., y González, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 2006, 18 (2), 165-170.
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C., Suárez, J. M., Piñeiro, I., y Rodríguez, S. (2000) *Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios*. *Psicothema*, (12)3, 368-375.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J., y Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M., y Pelletier, L. G. (1989). Construction and validation of the motivation toward education scale. *Canadian Journal of Behavioural Science Revue Canadienne*, 21, 323-349.
- Vallerand, R. J., Blanchard, C. M., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C. F., Léonard, M., ... Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 756-767.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., y Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Vallerand R. J., Pelletier L. G., Blais M. R., Briere N. M., Senécal C., y Vallières E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational Psychology Measure*, 52-53, 1003-1017.
- Van den Berghe, L., Cardon, G., Aelterman, N., Tallir, I., Vansteenkiste, M., y Haerens, L. (2013). Emotional exhaustion and motivation in physical education teachers: a variable-centered and person-centered approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(3), 305-320.
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., y Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4), 407-417.
- Van den Broeck, A., Lens, W., De Witte, H., y Van Coillie, H. (2013). Unraveling the importance of the quantity and the quality of workers' motivation for well-being: A person-centered perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 82, 69-78.
- Van den Broeck, A., Van Ruysseveldt, J., Smulders, P., y De Witte, H. (2011). Does an intrinsic work value orientation strengthen the impact of job resources? A perspective from the Job Demands-Resources Model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(5), 581-609.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., y Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 981-1002.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., y Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: the role of basic psychological need satisfaction. *Work y Stress*, 22(3), 277-294.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., y Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational*

- Psychologist*, 41, 19-31.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., ... y Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431-439.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., y Deci, E. L. (2004a). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., y Deci, E. L. (2004b). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., y Matos, L. (2005a). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 2, 483-501.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., y Matos, L. (2005b). Examining the impact of extrinsic versus intrinsic goal framing and internally controlling versus autonomy-supportive communication style upon early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76, 483-501.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., Luyckx, K., y Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101, 671-688.
- Vansteenkiste, M., Williams, G. C., y Resnicow, K. (2012). Toward systematic integration between Self-Determination Theory and Motivational Interviewing as examples of top-down and bottom-up intervention development: Autonomy or volition as a fundamental theoretical principle. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 23.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., y Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97, 468-483.
- Veldman, I., Tartwijk, J., Brekelmans, M., y Wubbes, T. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four cases studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55-66.
- Vera, J. A., Moreno, J. A., y Cervelló, E. (2006). Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física. *Revista de Educación*, 340, 731-754.
- Vernon, D. T., y Blake, R. L. (1993). Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluative research. *Academic Medicine*, 68(7), 550-63.
- Vicario, C. A., y Smith, Z. I. (2012). Cambio de la percepción de los estudiantes sobre su aprendizaje en un entorno de enseñanza basada en la resolución de problemas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 11(1), 59-75.
- Vincent, J. W. (1995). *Statistics in kinesiology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vlachopoulos, S. P., Karageorghis, C. I., y Terry, P. C. (2000). Motivation profiles in sport: A self-determination theory perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 387-397.
- Walls, T., y Little, T. D. (2005). Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 23-31.
- Wang, C. J., y Biddle, S. J. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1-22.
- Wang, P. (2011). Constructivism and learner autonomy in foreign language teaching and learning: To what extent does theory inform practice? *Theory and Practice in Language Studies*, 1(3), 273-277.
- Webster, R., Blatchford, P., y Russell, A. (2013). Challenging and changing how schools use teaching assistants: findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants project. *School Leadership & Management*, 33(1), 78-96.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202.
- Wertheim, C., y Yona, L. (2002). Efficacy beliefs background variables and differentiated instruction of Israeli prospective teacher. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 54-63.

- West S. G., Finch J. F., y Curran P. J. (1995). Structural equations models with nonnormal variables. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications* (pp. 56-75). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wetzel, J. N., Potter, W. J., y O'Toole, D. M. (1982). The influence of learning and teaching styles on student attitudes and achievement in the introductory economics course: A case study. *Journal of Economic Education*, 13(1), 33-39.
- Williams, G. C., Lynch, M. F., McGregor, H. A., Ryan, R. M., Sharp, D., y Deci, E. L. (2006b). Validation of the "Important Other" Climate Questionnaire: Assessing autonomy support for health-related change. *Families, Systems y Health*, 24(2), 179-194.
- Williams, G. C., McGregor, H. A., Sharp, D., Levesque, C., Kouides, R. W., Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2006a). Testing a self-determination theory intervention for motivating tobacco cessation: supporting autonomy and competence in a clinical trial. *Health Psychology*, 25(1), 91.
- Williams, G. C., Weiner, M. W., Markakis, K. M., Reeve, J., y Deci, E. L. (1994). Medical students' motivation for internal medicine. *Journal of General Internal Medicine*, 9, 327-333.
- Williams, G. C., y Deci, E. (1998). The importance of supporting autonomy in medical education. *Annals of Internal Medicine*, 129(4), 303.
- Williams, G. C., y Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779.
- Winne, P. H. (2010). Improving measurement of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 45(4), 267-276.
- Wolff, M. S., y van Ijzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68(4), 571-591.
- Wolters, C. A., y Daugherty, S. G. (2007). Goals structures and teachers' sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181-193.
- Woolfolk, A. E., y Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81.
- Wormington, S. V., Corpus, J. H., y Anderson, K. G. (2011). A Person-Centered Investigation of Academic Motivation, Performance, and Engagement in a High School Setting. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 429-438.
- Yager, R. E. (1991). The constructivist learning model towards real reform in science education. *The Science Teacher National Science Teachers Association*, 58(6), 52-57.
- Yowell, C. M. (1999). The role of the future in meeting the challenge of Latino school dropouts. *Educational Foundations*, 13, 5-28.
- Zacarés, J. J., Iborra, A., Tomás, J. M., y Serra, E. (2009). El desarrollo de la adolescencia y la identidad emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25(2), 316-329.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., y Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.
- Zimmerman, B. J., y Martínez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zins, J. E., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Weissberg, R. P. (2000). Promoting social and emotional competence in children. En K. Minke y G. Bear (Eds.), *Preventing school problems-promoting school success: Strategies and program that work* (pp. 71-100). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists (NASP).

CAPÍTULO VIII

ANEXOS



CUESTIONARIOS DE
ESTUDIANTES ADOLESCENTES
(ESO Y BACH)

	Nunca o casi nunca es verdad para mí	A veces es verdad para mí	La mitad de las veces es verdad	Frecuentemente es verdad	Siempre o la mayoría de las veces es verdad para mí
En ocasiones el estudio me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal	1	2	3	4	5
Tengo que trabajar lo bastante en un tema para poder formarme mis propias conclusiones; sólo así me siento satisfecho	1	2	3	4	5
Mi objetivo es aprobar haciendo el menor trabajo posible	1	2	3	4	5
Sólo estudio en serio los apuntes de clase o el temario del curso	1	2	3	4	5
Siento que realmente cualquier tema puede ser interesante una vez que me pongo a trabajar en él	1	2	3	4	5
La mayoría de los temas nuevos me parecen interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	1	2	3	4	5
No encuentro mi curso muy interesante, por eso trabajo lo mínimo	1	2	3	4	5
Aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las hay entendido.	1	2	3	4	5
Me parece que estudiar temas académicos puede ser en ocasiones tan emocionante como una buena novela o película	1	2	3	4	5
Me evaluó sobre los temas importantes hasta que los entiendo por completo	1	2	3	4	5
Puedo aprobar la mayoría de los exámenes memorizando partes clave de los temas, y no intentando comprenderlos	1	2	3	4	5
Generalmente me limito a estudiar sólo lo que se establece, porque creo que es innecesario hacer cosas extra	1	2	3	4	5
Trabajo duro en mis estudios cuando creo que el material es interesante	1	2	3	4	5
Dedico gran parte de mi tiempo libre a recopilar más información sobre temas interesantes ya tratados	1	2	3	4	5
Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Eso sólo confunde y hace perder el tiempo, cuando lo único que se necesita es familiarizarse con los temas para aprobarlos	1	2	3	4	5

Creo que los profesores no deberían quitar tiempo a los estudiantes con temas que no entren en los exámenes.	1	2	3	4	5
Asisto a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las cuales busco respuesta	1	2	3	4	5
Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en el curso	1	2	3	4	5
No tiene sentido estudiar el material que probablemente no va a entrar en el examen	1	2	3	4	5
Me parece que la mejor forma de aprobar un examen es tratar de memorizar respuestas a preguntas que probablemente entren en él	1	2	3	4	5

Cuestionario revisado de procesos de estudio(R-CPE-2F)

	Totalmente desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Me siento libre en mis decisiones	1	2	3	4	5
2. Siento mucha simpatía por las personas con las que me relaciono	1	2	3	4	5
3. A menudo me siento muy competente	1	2	3	4	5
4. Generalmente me siento libre para expresar mis opiniones	1	2	3	4	5
5. Me siento bien con las personas con las que me relaciono	1	2	3	4	5
6. Tengo la sensación de hacer las cosas bien	1	2	3	4	5
7. Tengo la posibilidad de tomar decisiones sobre los programas de las asignaturas	1	2	3	4	5
8. Las personas que me rodean me valoran y me aprecian	1	2	3	4	5
9. Creo que puedo responder a las exigencias de los programas de las asignaturas	1	2	3	4	5
10. Participo en la elaboración de mi programa de asignatura	1	2	3	4	5
11. Considero mis amigos a las personas con las que me relaciono normalmente	1	2	3	4	5
12. Tengo muchas posibilidades de demostrar de qué soy capaz	1	2	3	4	5
13. Puedo opinar sobre la elaboración de los programas de mis asignaturas	1	2	3	4	5
14. Me siento a gusto con los demás	1	2	3	4	5
15. A menudo siento que puedo hacerlo bien	1	2	3	4	5

Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas en Educación (ESNPE)

	No se corresponde en absoluto	Se corresponde muy poco	Se corresponde un poco	Se corresponde medianamente	Se corresponde bastante	Se corresponde mucho	Se corresponde totalmente
Voy al instituto por una decisión personal	1	2	3	4	5	6	7
Tengo que obligarme (o ser obligado por alguien) para ir al instituto	1	2	3	4	5	6	7
En el instituto, me siento como si estuviera en la cárcel	1	2	3	4	5	6	7
Me siento presionado para ir al instituto	1	2	3	4	5	6	7

Percepción de competencia académica (PCLDS)

	No se corresponde en absoluto	Se corresponde muy poco	Se corresponde un poco	Se corresponde medianamente	Se corresponde bastante	Se corresponde mucho	Se corresponde totalmente
Porque necesito, al menos, el título de Eso/ Bach para encontrar un trabajo bien pagado	1	2	3	4	5	6	7
Porque siento placer y satisfacción cuando aprendo nuevas cosas	1	2	3	4	5	6	7
Porque creo que haber cursado Eso/ Bach me ayudará a prepararme mejor para la profesión que he elegido	1	2	3	4	5	6	7
Porque realmente me gusta asistir a clase	1	2	3	4	5	6	7
Sinceramente no lo sé, creo que estoy perdiendo el tiempo en el instituto	1	2	3	4	5	6	7
Por el placer que siento cuando me supero en los estudios	1	2	3	4	5	6	7
Para demostrarme que soy capaz de terminar Eso/ Bach	1	2	3	4	5	6	7
Para conseguir un puesto de trabajo más prestigioso	1	2	3	4	5	6	7
Por el placer que siento cuando descubro cosas nuevas que nunca había visto antes	1	2	3	4	5	6	7
Porque me permitirá acceder al mercado laboral en el campo que más me gusta	1	2	3	4	5	6	7
Porque para mí, el instituto es divertido	1	2	3	4	5	6	7
Antes tenía buenas razones para ir a instituto, pero ahora me pregunto si vale la pena continuar	1	2	3	4	5	6	7
Por el placer que tengo cuando consigo mis objetivos personales	1	2	3	4	5	6	7

Porque cuando hago bien las tareas en clase me siento importante	1	2	3	4	5	6	7
Porque quiero “vivir bien” una vez que termine mis estudios	1	2	3	4	5	6	7
Por el placer que siento al ampliar mis conocimientos sobre temas que me interesan	1	2	3	4	5	6	7
Porque me ayudará a tomar una mejor decisión en lo que respecta a mi orientación profesional	1	2	3	4	5	6	7
Por el placer que siento cuando participo en debates con profesores interesantes	1	2	3	4	5	6	7
No sé por qué voy al instituto y, sinceramente, no me importa	1	2	3	4	5	6	7
Por la satisfacción que siento cuando voy superando actividades académicas difíciles	1	2	3	4	5	6	7
Para demostrarme que soy una persona inteligente	1	2	3	4	5	6	7
Para poder conseguir, posteriormente, un mejor salario	1	2	3	4	5	6	7
Porque mis estudios me permiten seguir aprendiendo muchas cosas que me interesan	1	2	3	4	5	6	7
Porque creo que la educación que recibo en el instituto mejorará mi competencia laboral	1	2	3	4	5	6	7
Porque me estimula leer sobre los temas que me interesan	1	2	3	4	5	6	7
No lo sé, no entiendo que hago en el instituto	1	2	3	4	5	6	7
Porque las clases me producen satisfacción personal cuando trato de conseguir o máximo en mis estudios	1	2	3	4	5	6	7
Porque quiero demostrarme que puedo superar mis estudios	1	2	3	4	5	6	7

Escala de motivación académica (AMS- HS- 28)

Satisfacción con tu vida...

En general, mi vida se corresponde con mis ideales	1	2	3	4	5	6	7
Mis condiciones de vida son muy buenas	1	2	3	4	5	6	7
Estoy satisfecho con mi vida	1	2	3	4	5	6	7
Hasta ahora, he logrado cosas importantes en la vida	1	2	3	4	5	6	7
Si yo volviese a nacer, desearía tener la misma vida	1	2	3	4	5	6	7

Escala de satisfacción con la vida

¿Lo que me están enseñando mis profesores en el instituto mis profesores me permite ser capaz de...

Utilizar adecuadamente el castellano y el valenciano de forma oral y escrita?	1	2	3	4	5	6	7
Comunicarme en inglés poder desenvolverme en diferentes contextos?	1	2	3	4	5	6	7
Realizar operaciones básicas y de razonamiento matemático para resolver problemas en la vida cotidiana y académica?	1	2	3	4	5	6	7
Analizar, interpretar y obtener conclusiones personales sobre la salud y los avances científicos y tecnológicos?	1	2	3	4	5	6	7
Hacer uso de los recursos tecnológicos ara resolver problemas reales de forma eficiente?	1	2	3	4	5	6	7
Expresar mis ideas y respetar las de los demás?	1	2	3	4	5	6	7
Conocer y valorar las distintas manifestaciones culturales o artísticas?	1	2	3	4	5	6	7
Continuar aprendiendo de forma eficaz y autónoma al finalizar mis estudios, sabiendo utilizar adecuadamente técnicas de estudio?	1	2	3	4	5	6	7
Ser una persona autónoma y con iniciativa personal para enfrentarme a los retos y toma de decisiones de mi vida?	1	2	3	4	5	6	7

Escala de competencia social

En clase, a menudo, podemos decidir...	Nunca o casi nunca	A veces es	La mitad de las veces es verdad para mí	La mitad de las veces es verdad para mí
Entre varios temas	1	2	3	4
Si queremos trabajar solos o en grupos	1	2	3	4
La forma de trabajar los temas, por ejemplo con un libro, vídeo, grupos de discusión, etc.	1	2	3	4
Cuándo y cuánto tiempo trabajamos en una tarea	1	2	3	4
Entre diferentes tareas	1	2	3	4

Escala de percepción de soporte de autonomía

Mis profesores generalmente...	Muy en desacuerdo				Totalmente de acuerdo
Fomentan el debate académico entre los estudiantes	1	2	3	4	
Hacen preguntas sobre el tema para comprobar la comprensión	1	2	3	4	
Dan consejos de aprendizaje, independientemente de los alumnos con problemas disciplinarios	1	2	3	4	
Elogian más un buen comportamiento que un buen rendimiento	1	2	3	4	
Recuerdan más a los alumnos por su rendimiento académico que por cuestiones disciplinarias	1	2	3	4	
Prestan menos atención a los problemas disciplinarios pequeños de los estudiantes con alto rendimiento académico	1	2	3	4	
Realizan pruebas orales y dejan a los estudiantes responder a las preguntas	1	2	3	4	
Nos dicen que podemos tener buenas notas sin importar que nuestra conducta fuera mala	1	2	3	4	
Son más propensos a advertirnos de los malos resultados que de las malas notas	1	2	3	4	
Prestan más atención a los estudiantes con alto rendimiento académico, independientemente de sus expedientes disciplinarios	1	2	3	4	

Escala de la percepción de apoyo a la autonomía

Puntúa de 1 a 7 según se corresponda			
1: No se corresponde en absoluto			
2: Se corresponde muy poco			
3: Se corresponde un poco			
4: Se corresponde medianamente			
5: Se corresponde bastante			
6: Se corresponde mucho			
7: Se corresponde totalmente			
	Mi s amigos/compañeros	Mi madre	Mi padre
Me ofrece opciones y me permite elegir			
Siento que me comprende			
Puedo comportarme de forma abierta			
Me transmite confianza para hacer las cosas bien			
Siento que me acepta			
Se asegura de que realmente entiendo los objetivos de aquello que me proponen y de lo que puedo hacer para lograrlos			
Me anima a hacer preguntas			
Confío mucho en él/ella/ellos			
Responde a mis preguntas de forma atenta y detallada			
Tiene en cuenta cómo me gustaría hacer las cosas			
Maneja muy bien las emociones de las personas			
Noto que se preocupa por mí como persona			
Me siento muy bien con la forma en que me habla			
Intenta comprender mi punto de vista antes de explicarme una nueva forma de hacer las cosas			
Siento que puedo hablar de mis sentimientos con ellos			

Escala de percepción de soporte de autonomía del padre, de la madre y de los iguales

CUESTIONARIOS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

En mi curso...	Nunca o casi nunca es verdad para mí	A veces es verdad para mí	La mitad de las veces es verdad	Frecuentemente es verdad	Siempre o la mayoría de las veces es verdad para mí
1. En ocasiones el estudio me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal	1	2	3	4	5
2. Tengo que trabajar lo bastante en un tema para poder formarme mis propias conclusiones; sólo así me siento satisfecho	1	2	3	4	5
3. Mi objetivo es aprobar haciendo el menor trabajo posible	1	2	3	4	5
4. Sólo estudio en serio los apuntes de clase o el temario del curso	1	2	3	4	5
5. Siento que realmente cualquier tema puede ser interesante una vez que me pongo a trabajar en él	1	2	3	4	5
6. La mayoría de los temas nuevos me parecen interesantes y a menudo dedico tiempo extra a obtener más información sobre ellos	1	2	3	4	5
7. No encuentro mi curso muy interesante, por eso trabajo lo mínimo	1	2	3	4	5
8. Aprendo algunas cosas de memoria, volviendo una y otra vez sobre ellas hasta que las sé mecánicamente, aunque no las hay entendido.	1	2	3	4	5
9. Me parece que estudiar temas académicos puede ser en ocasiones tan emocionante como una buena novela o película	1	2	3	4	5
10. Me evalúo sobre los temas importantes hasta que los entiendo por completo	1	2	3	4	5
11. Puedo aprobar la mayoría de los exámenes memorizando partes clave de los temas, y no intentando comprenderlos	1	2	3	4	5
12. Generalmente me limito a estudiar sólo lo que se establece, porque creo que es innecesario hacer cosas extra	1	2	3	4	5
13. Trabajo duro en mis estudios cuando creo que el material es interesante	1	2	3	4	5
14. Dedico gran parte de mi tiempo libre a recopilar más información sobre temas interesantes ya tratados	1	2	3	4	5
15. Creo que no es práctico estudiar los temas en profundidad. Eso sólo confunde y hace perder el tiempo, cuando lo único que se necesita es familiarizarse con los temas para aprobarlos	1	2	3	4	5
16. Creo que los profesores no deberían quitar tiempo a los estudiantes con temas que no entren en los exámenes.	1	2	3	4	5
17. Asisto a la mayoría de las clases con preguntas en mente de las cuales busco respuesta	1	2	3	4	5
18. Intento leer la mayoría de las lecturas sugeridas en el curso	1	2	3	4	5
19. No tiene sentido estudiar el material que probablemente no va a entrar en el examen	1	2	3	4	5
20. Me parece que la mejor forma de aprobar un examen es tratar de memorizar respuestas a preguntas que probablemente entren en él	1	2	3	4	5

Cuestionario revisado de procesos de estudio(R-CPE-2F)

¿Por qué estudias?...	No se corresponde en absoluto	Se corresponde muy poco	Se corresponde un poco	Se corresponde medianamente	Se corresponde bastante	Se corresponde mucho	Se corresponde totalmente
1. Porque necesito, al menos, el título de Graduado para encontrar un trabajo bien pagado	1	2	3	4	5	6	7
2. Porque siento placer y satisfacción cuando aprendo nuevas cosas	1	2	3	4	5	6	7
3. Porque creo que estudiar un grado me ayudará a prepararme mejor para la profesión que he elegido	1	2	3	4	5	6	7
4. Porque realmente me gusta asistir a clase	1	2	3	4	5	6	7
5. Sinceramente no lo sé, creo que estoy perdiendo el tiempo en la Universidad	1	2	3	4	5	6	7
6. Por el placer que siento cuando me supero en los estudios	1	2	3	4	5	6	7
7. Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera	1	2	3	4	5	6	7
8. Para conseguir un puesto de trabajo más prestigioso	1	2	3	4	5	6	7
9. Por el placer que siento cuando descubro cosas nuevas que nunca había visto antes	1	2	3	4	5	6	7
10. Porque me permitirá acceder al mercado laboral en el campo que más me gusta	1	2	3	4	5	6	7
11. Porque para mí, la Universidad es divertida	1	2	3	4	5	6	7
12. Antes tenía buenas razones para ir a la Universidad, pero ahora me pregunto si vale la pena continuar	1	2	3	4	5	6	7
13. Por el placer que tengo cuando consigo mis objetivos personales	1	2	3	4	5	6	7
14. Porque cuando hago bien las tareas en clase me siento importante	1	2	3	4	5	6	7
15. Porque quiero “vivir bien” una vez que termine mis estudios	1	2	3	4	5	6	7
16. Por el placer que siento al ampliar mis conocimientos sobre temas que me interesan	1	2	3	4	5	6	7
17. Porque me ayudará a tomar una mejor decisión en lo que respecta a mi orientación profesional	1	2	3	4	5	6	7
18. Por el placer que siento cuando participo en debates con profesores interesantes	1	2	3	4	5	6	7
19. No sé por qué voy a la Universidad y, sinceramente, no me importa	1	2	3	4	5	6	7
20. Por la satisfacción que siento cuando voy superando actividades académicas difíciles	1	2	3	4	5	6	7
21. Para demostrarme que soy una persona inteligente	1	2	3	4	5	6	7
22. Para poder conseguir, posteriormente, un mejor salario	1	2	3	4	5	6	7
23. Porque mis estudios me permiten seguir aprendiendo muchas cosas que me interesan	1	2	3	4	5	6	7
24. Porque creo que la educación que recibo en la Universidad mejorará mi competencia laboral	1	2	3	4	5	6	7
25. Porque me estimula leer sobre los temas que me interesan	1	2	3	4	5	6	7

26. No lo sé, no entiendo que hago en la Universidad	1	2	3	4	5	6	7
27. Porque las clases me producen satisfacción personal cuando trato de conseguir o máximo en mis estudios	1	2	3	4	5	6	7
28. Porque quiero demostrarme que puedo superar mis estudios	1	2	3	4	5	6	7

Escala de motivación académica (AMS- HS- 28)

	Totalmente desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Me siento libre en mis decisiones	1	2	3	4	5
2. Siento mucha simpatía por las personas con las que me relaciono	1	2	3	4	5
3. A menudo me siento muy competente	1	2	3	4	5
4. Generalmente me siento libre para expresar mis opiniones	1	2	3	4	5
5. Me siento bien con las personas con las que me relaciono	1	2	3	4	5
6. Tengo la sensación de hacer las cosas bien	1	2	3	4	5
7. Tengo la posibilidad de tomar decisiones sobre los programas de las asignaturas	1	2	3	4	5
8. Las personas que me rodean me valoran y me aprecian	1	2	3	4	5
9. Creo que puedo responder a las exigencias de los programas de las asignaturas	1	2	3	4	5
10. Participo en la elaboración de mi programa de asignatura	1	2	3	4	5
11. Considero mis amigos a las personas con las que me relaciono normalmente	1	2	3	4	5
12. Tengo muchas posibilidades de demostrar de qué soy capaz	1	2	3	4	5
13. Puedo opinar sobre la elaboración de los programas de mis asignaturas	1	2	3	4	5
14. Me siento a gusto con los demás	1	2	3	4	5
15. A menudo siento que puedo hacerlo bien	1	2	3	4	5

Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas en Educación (ESNPE)

En la Universidad...	No se corresponde en absoluto	Se corresponde muy poco	Se corresponde un poco	Se corresponde medianamente	Se corresponde bastante	Se corresponde mucho	Se corresponde totalmente
1. En general, tengo dificultades para hacer bien mi trabajo en la Universidad	1	2	3	4	5	6	7
2. He desarrollado muy buenas habilidades como estudiante	1	2	3	4	5	6	7
3. No creo que sea un estudiante eficiente	1	2	3	4	5	6	7
4. En general, creo que soy un buen estudiante	1	2	3	4	5	6	7

Percepción de competencia académica (PCLDS)

Nuestros profesores...				
1. Tratan de cumplir nuestros deseos en la medida de lo posible	1	2	3	4
2. Se ocupan de los problemas de los estudiantes	1	2	3	4
3. Se sientan a hablar con nosotros, sobre todo, si hay algo que no nos gusta	1	2	3	4
4. Nos ayudan	1	2	3	4

Escala cuidado docente

Lo que me están enseñando mis profesores me permite ser capaz de...	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo
Conocer los factores, económicos, culturales y sociales que afectan a las profesiones de mi campo de conocimiento, así como las implicaciones económicas, éticas y sociales, de las decisiones profesionales	1	2	3	4	5	6	7
Comprender la estructura y funcionamiento de mi campo de conocimiento, en las distintas fases del desarrollo	1	2	3	4	5	6	7
Conocer legislación existente para el ejercicio de la profesión	1	2	3	4	5	6	7
Capacidad para analizar, evaluar y valorar las situaciones individuales y colectivas, identificar problemas, interpretar datos y formular soluciones a los problemas individuales o colectivos	1	2	3	4	5	6	7
Establecer una buena comunicación interpersonal para dirigirse con eficiencia y empatía a la comunidad donde se trabaja y a los individuos con los que se relacione	1	2	3	4	5	6	7
Ser capaz de trabajar en equipos multidisciplinares y multiculturales y liderar equipos multidisciplinares	1	2	3	4	5	6	7
Capacidad de actualización, consolidación e integración de los nuevos conocimientos para la mejora del ejercicio profesional utilizando las técnicas de autoaprendizaje continuado y el análisis crítico	1	2	3	4	5	6	7
Aplicar el código ético y deontológico de la profesión, considerando los derechos de los usuarios y la legislación vigente	1	2	3	4	5	6	7

Escala de competencias social

CUESTIONARIOS DE DOCENTES

En qué medida me siento capaz de...

	Poco capaz					Muy capaz
Implicar activamente a los alumnos en las actividades de aprendizaje que propongo en clase	1	2	3	4	5	6
Crear un clima de confianza en el aula	1	2	3	4	5	6
Fomentar la participación de los alumnos en clase	1	2	3	4	5	6
Conseguir que los alumnos se preocupen por resolver las dificultades que encuentran mientras aprenden	1	2	3	4	5	6
Potenciar en los alumnos actitudes positivas hacia la lección	1	2	3	4	5	6
Conseguir que los alumnos se consideren a sí mismos capaces de aprender	1	2	3	4	5	6
Mantener, a pesar de posibles dificultades, expectativas positivas hacia los alumnos	1	2	3	4	5	6
Otorgar a los alumnos un papel activo en clase, más constructores de conocimiento que receptores de la información	1	2	3	4	5	6
Ofrecer apoyo y ánimo a los alumnos que tienen dificultades en su aprendizaje	1	2	3	4	5	6
Permitir que los alumnos preparen y/o desarrollen algunos temas de la asignatura	1	2	3	4	5	6
Tratar con calma los posibles problemas que pueden surgir en el aula	1	2	3	4	5	6
Animar a los alumnos a formular preguntas durante la clase	1	2	3	4	5	6
Transmitir a los alumnos que me preocupo por ellos y por su aprendizaje de modo personal	1	2	3	4	5	6
Aceptar las iniciativas de los alumnos relacionadas con su aprendizaje (actividades extra, trabajos voluntarios)	1	2	3	4	5	6
Lograr que los alumnos perciban la utilidad de lo que aprenden	1	2	3	4	5	6
Hacer sentir a los alumnos que el éxito en su aprendizaje se debe a ellos mismos y a su esfuerzo	1	2	3	4	5	6
Mostrar respeto a los alumnos a través de las conductas que manifiesto en clase	1	2	3	4	5	6
Favorecer la confianza de los alumnos en sí mismos	1	2	3	4	5	6

Questionario sobre autoeficacia docente

Totalmente desacuerdo

Totalmente de acuerdo

Casi siempre utilizo el aprendizaje colaborativo para explorar las cuestiones en el aula	1	2	3	4	5	6
Involucro a los alumnos en una discusión activa sobre los problemas relacionados con las aplicaciones del mundo real	1	2	3	4	5	6
Mis rutinas de enseñanza en clase son seguidas por los alumnos	1	2	3	4	5	6
Casi siempre utilizo el trabajo en grupo en mis clases	1	2	3	4	5	6
Utilizo sugerencias de los alumnos para crear proyectos	1	2	3	4	5	6
Casi siempre uso el aprendizaje basado en la investigación en el aula.	1	2	3	4	5	6
Relaciono una nueva tarea de aprendizaje con la anterior	1	2	3	4	5	6
Casi siempre ajusto la enseñanza en función de las necesidades individuales del alumno.	1	2	3	4	5	6
Cuando enseño casi siempre utilizo la instrucción	1	2	3	4	5	6
No me desvío de las actividades que tengo programadas	1	2	3	4	5	6
Casi siempre utilizo un método de enseñanza que fomenta la interacción entre los estudiantes	1	2	3	4	5	6

Escala gestión de la instrucción

En mi trabajo....	Totalmente desacuado				
Me siento libre en mis decisiones	1	2	3	4	5
Siento mucha simpatía por las personas con las que me relaciono	1	2	3	4	5
A menudo me siento muy competente	1	2	3	4	5
Generalmente me siento libre para expresar mis opiniones	1	2	3	4	5
Me siento bien con las personas con las que me relaciono	1	2	3	4	5
Tengo la sensación de hacer las cosas bien	1	2	3	4	5
Tengo la posibilidad de tomar decisiones sobre los programas de las asignaturas	1	2	3	4	5
Las personas que me rodean me valoran y me aprecian	1	2	3	4	5
Creo que puedo responder a las exigencias de los programas de las asignaturas	1	2	3	4	5
Participo en la elaboración de mi programa de asignatura	1	2	3	4	5
Considero amigos a las personas con las que me relaciono normalmente	1	2	3	4	5
Tengo muchas posibilidades de demostrar de qué soy capaz	1	2	3	4	5
Puedo opinar sobre la elaboración de los programas de mis asignaturas	1	2	3	4	5
Me siento a gusto con los demás	1	2	3	4	5
A menudo siento que puedo hacerlo bien	1	2	3	4	5

Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas en Educación (ESNPE)

En general, mi vida se corresponde con mis ideales	1	2	3	4	5	6	7
Mis condiciones de vida son muy buenas	1	2	3	4	5	6	7
Estoy satisfecho con mi vida	1	2	3	4	5	6	7
Hasta ahora, he logrado cosas importantes en la vida	1	2	3	4	5	6	7
Si yo volviese a nacer, desearía tener la misma vida	1	2	3	4	5	6	7

Escala de satisfacción con la vida

¿Por qué estás ejerciendo en la labor docente?	Totalmente desacuado							Totalmente
Porque es agradable y placentera	1	2	3	4	5	6	7	
Porque me parece interesante	1	2	3	4	5	6	7	
Porque me gusta	1	2	3	4	5	6	7	
Porque es importante para mí	1	2	3	4	5	6	7	
Porque me permite alcanzar objetivos que considero importantes	1	2	3	4	5	6	7	
Porque creo que es importante para el éxito académico de mis alumnos	1	2	3	4	5	6	7	
Porque me sentiría mal de no haberme dedicado a la labor docente	1	2	3	4	5	6	7	
Porque me sentiría culpable de no hacerlo	1	2	3	4	5	6	7	
Para no estar mal sino lo hiciera	1	2	3	4	5	6	7	
Porque es mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7	
Debido a que me obligan	1	2	3	4	5	6	7	
Porque me pagan por ello	1	2	3	4	5	6	7	
No lo sé, no veo siempre la importancia	1	2	3	4	5	6	7	
Solía saber por qué pero ya no veo las razones	1	2	3	4	5	6	7	
No lo sé, a veces no veo el propósito	1	2	3	4	5	6	7	
Porque el enseñar es parte de quién soy	1	2	3	4	5	6	7	

Porque está de acuerdo con mi forma de vida	1	2	3	4	5	6	7
Porque me permite vivir con mis valores	1	2	3	4	5	6	7

Escala de motivación laboral docente

Me siento agotado emocionalmente a causa de mi trabajo	1	2	3	4	5	6
Me siento agotado físicamente al final de la jornada laboral	1	2	3	4	5	6
Cuando me levanto por la mañana y he de enfrentarme a otra jornada de trabajo, me siento fatigado	1	2	3	4	5	6
Trabajar con personas todo el día me supone un gran esfuerzo	1	2	3	4	5	6
Me ocupo de manera efectiva de los problemas de mis alumnos	1	2	3	4	5	6
Me siento “quemado” por culpa de mi trabajo	1	2	3	4	5	6
Me siento frustrado en mi trabajo	1	2	3	4	5	6
Creo que estoy trabajando demasiado	1	2	3	4	5	6
Trabajar con personas me produce demasiada tensión	1	2	3	4	5	6
Puedo crear fácilmente un ambiente relajado con mis alumnos	1	2	3	4	5	6

Escala de agotamiento emocional

En general, mi labor docente se corresponde con mis ideales	1	2	3	4	5	6	7
Mis condiciones de docentes son muy buenas	1	2	3	4	5	6	7
Estoy satisfecho con mi labor docente	1	2	3	4	5	6	7
Hasta ahora, he logrado cosas importantes en mi labor docente	1	2	3	4	5	6	7
Si yo volviese a nacer, desearía seguir dedicándome a la docencia	1	2	3	4	5	6	7

Escala de satisfacción laboral docente

SOPORTE DE AUTONOMÍA Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN CONSECUENCIAS A NIVEL CONTEXTUAL Y GLOBAL

Dña. María Ruiz Quiles

Dirigida por:

Dr. D. Juan Antonio Moreno Murcia

