



# Diferencias por sexo en lo estilos interpersonales de estudiantes de Ciencias de la Salud de la UMH

*Grado en Psicología*  
*Trabajo de Fin de Grado*  
*Curso 2017/2018*  
*Convocatoria Diciembre*

**Modalidad:** Propuesta de intervención

**Autor:** Marina Izquierdo Cantó

**Tutora:** Elisa Huéscar Hernández

*Elche a 11 de Diciembre de 2018*

---

## ÍNDICE

1. Resumen.....	2
2. Introducción.....	2
• Teoría de la Autodeterminación.....	4
• Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas.....	6
• Modelo jerárquico de Vallerand.....	7
• Estilos de interacción: apoyo a la autonomía vs controlador.....	8
• Apoyo a la autonomía desde el apoyo de los iguales.....	9
• Diferencias en la autonomía en cuanto al género en los estilos interpersonales.....	10
3. Metodología.....	13
• Participantes.....	13
• Procedimientos.....	14
• Medidas.....	14
• Análisis de datos.....	15
• Resultados.....	15
4. Discusión.....	16
5. Propuesta de intervención.....	18
• Objetivos generales y específicos.....	18
• Sesiones .....	19
○ Bloque I.....	21
○ Bloque II.....	22
6. Bibliografía.....	26
7. Anexos.....	30

## 1. RESUMEN

Basándonos en la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2004), este trabajo plantea la hipótesis de que el estilo interpersonal de los estudiantes entre iguales puede variar en función del sexo, debido a las diferencias de sexo encontradas en otros estudios relacionadas con esta variable como pueden ser la empatía, el ego, la comunicación, las emociones, el estilo de aprendizaje, etc. El objetivo de este trabajo fue comprobar si existían dichas diferencias entre el sexo y los estilos interpersonales de estilo controlador y estilo de apoyo a la autonomía en estudiantes de Ciencias de la Salud de la UMH. Para ello, realizamos unos cuestionarios que contestaron 118 hombres y 162 mujeres que cursaban estudios de Ciencias de la Salud de la UMH. Tras obtener los resultados de estos cuestionarios se confirmó la hipótesis de nuestro trabajo, ya que había una diferencia significativa en los resultados entre hombres y mujeres respecto al estilo interpersonal de cada uno. Debido a estos resultados, se desarrolló una propuesta de intervención cuyos objetivos no fueran solo reducir el estilo controlador de los estudiantes, sino también conseguir una igualdad entre hombres y mujeres en relación a los estilos interpersonales, educando a los estudiantes en igualdad y fomentando el apoyo a la autonomía por parte de todos los estudiantes independientemente del sexo.

**Palabras clave:** Teoría de la autodeterminación, estilos interpersonales, apoyo a la autonomía, género.

## 2. INTRODUCCIÓN

Actualmente las investigaciones sobre las diferencias ligadas al sexo han cobrado especial importancia debido a que estas ponen de manifiesto lo complicado que resulta establecer una frontera entre comportamientos innatos y comportamientos aprendidos, o comprender hasta qué punto influye el sexo sobre las diferencias conductuales o cognitivas de las personas. Los roles sociales de hombres y mujeres están modulados, en gran medida, por influencias de orden histórico, cultural y social, y están sujetos al mismo proceso de evolución permanente que la propia sociedad.

Por ello, en los últimos años se le ha dado una mayor importancia al estudio de los factores sociales, como el papel del docente o las relaciones entre iguales, que producen resultados adaptativos en el comportamiento de los estudiantes de educación superior. Una de las teorías que mejor recoge esta influencia de los factores sociales es la Teoría de la Autodeterminación (TAD) de Deci y Ryan (1985). Los estudios realizados en base a esta

teoría proponen que los seres humanos pueden ser proactivos y comprometidos o, por el contrario, pasivos y alienados, en gran medida como una función de las condiciones sociales en las cuales ellos se desarrollan y funcionan. El nivel en que las personas se involucran en las tareas viene determinado por la motivación intrínseca o extrínseca. Según la TAD, la motivación autodeterminada está altamente relacionada con la motivación intrínseca que supone el compromiso de un sujeto con una actividad por el placer y el disfrute que le produce mientras que la motivación extrínseca y sus mecanismos reguladores favorecen conductas no autodeterminadas e incluso caracterizadas por la falta de motivación. Se defiende que si en su interacción con el medio las personas regulan sus conductas de forma voluntaria y volitiva se favorecerá la calidad de la implicación y el bienestar, mientras que si por el contrario el ambiente actúa de forma controladora, esta tendencia innata se verá frustrada y se desarrollará el malestar (Ryan y Deci, 2000, 2002).

Además, algunos autores proponen que este comportamiento más o menos comprometido depende también de tres necesidades básicas como son la autonomía, la competencia y la relación con los demás que influirán directamente en la motivación (Yew, y Chee, 2016). De manera que, aquellos contextos en los que se apoya la autonomía, favorecen la satisfacción de las necesidades psicológicas (sensaciones que se producen cuando se percibe que se tienen cubiertas las necesidades psicológicas) y el bienestar; mientras que en los entornos controladores se promueve la frustración de las necesidades (sensaciones que se producen cuando las personas perciben que sus necesidades psicológicas son mermadas por otros) y el malestar (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch y Thøgersen-Ntoumani, 2011; Ryan y Deci, 2000).

En resumen, un contexto social que favorezca la autonomía, que proporcione una estructura moderada y que incluya implicación de los otros significantes, será óptimo para desarrollar el compromiso autodeterminado, y esto predispone a la persona a mejorar sus estados emocionales, a modificar sus creencias, adecuar posibles pensamientos disfuncionales, desarrollar y perfeccionar habilidades personales y, emitir comportamientos conducentes hacia el logro de sus objetivos modificando y corrigiendo los factores que puedan interferir en el logro de los resultados personales y sociales previstos. Por lo tanto, la mayor parte del tiempo las personas influyen y son influidas por el medio ambiente en el que se encuentran (Pajares y Olaz, 2008).

En este sentido, durante las interacciones con iguales y con el medio en general, otro de los aspectos que podría influir sobre el estilo de apoyo a la autonomía o estilo controlador es el sexo de los estudiantes, ya que, aunque hasta el momento no existen estudios que demuestren una relación directa entre el sexo de los estudiantes y el estilo interpersonal a la

hora de relacionarse con los demás, hay algunos estudios, como el trabajo de Sánchez y González (1998), donde podemos encontrar diferencias por sexo. En este trabajo se analizan las diferencias de sexo en los estilos de dirección a partir de la teoría de liderazgo situacional de Hersey y Blanchard. Los resultados muestran que aunque no haya diferencias significativas en función del sexo, las mujeres puntúan más alto que los hombres en los estilos persuadir y participar, mientras que los hombres puntúan más alto en ordenar y delegar, siendo los primeros estilos en los que se da una alta orientación a la relaciones y los segundos estilos caracterizados por una baja relación.

En la investigación llevada a cabo por Cano (2000), en estrategias de aprendizaje las alumnas superan a los alumnos en motivación, interés y actitud para el estudio, administración del tiempo, ayudas de estudio, repaso y comprobación de los niveles de comprensión logrados, detectando un mayor nivel de ansiedad y miedo al fracaso. En cuanto a estilos de aprendizaje, dicho estudio, obtiene mayor puntuación por parte de los alumnos en el estilo de procesamiento profundo de la información y mejor puntuación por parte de las alumnas en el estilo de estudio metodológico

Murillo, Julián, García-González, Abarca-Sos, y Zaragoza (2014) afirman que los chicos perciben competencia en torno a los resultados competitivos y en la facilidad de aprender una nueva habilidad, mientras que las chicas evalúan su competencia mediante fuentes internas y sociales, dando más preferencia a la cooperación. Las chicos le dan más valor a la percepción de competencia que las chicas (Fairclough, 2003).

En base a los datos de los estudios nombrados anteriormente, pensamos que el sexo femenino puede estar relacionado con el estilo de apoyo a la autonomía que según Reeve (2009) consiste en alimentar la motivación interna dando explicaciones con fundamento, utilizando un lenguaje adecuado y no controlador; mientras que el sexo masculino podría estar relacionado con el estilo controlador que implica imponer las formas de pensar y sentir debido a la frustración de las necesidades psicológicas básicas. Debido a la falta de estudios que relacionan directamente estas dos variables, el objetivo de este trabajo se centra en estudiar la posible relación entre el sexo de los estudiantes de grado superior y los estilos interpersonales.

### ***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.

Además, determina en qué medida las personas se involucran o no libremente en la realización de sus actividades, teniendo en cuenta una serie de mecanismos psicológicos reguladores de la conducta, y buscando en la medida de lo posible una mayor orientación hacia la motivación autodeterminada.

Dentro de la motivación extrínseca podemos encontrar la regulación integrada, la regulación identificada, la introyección y la regulación externa (ordenadas de mayor a menor autodeterminación).

La regulación externa se caracteriza por una actuación en búsqueda de un incentivo externo, y por tanto el sujeto se compromete en una actividad poco interesante sólo por conseguir una recompensa o evitar un castigo (Deci y Ryan, 2000). A continuación tendríamos la introyección, que implica establecer deberes o reglas para la acción, que están asociadas con expectativas de autoaprobación y evitar sentimientos de culpabilidad y ansiedad, así como lograr mejoras del ego tales como el orgullo (Ryan y Deci, 2000). Si la integración continúa, uno puede identificarse con la importancia que tiene la actividad para uno mismo, estaríamos hablando de la regulación identificada que representa una mayor autodeterminación, y por tanto habrá menos presión, conflicto, sentimiento de culpabilidad y ansiedad. Con esta regulación los comportamientos resultan autónomos, pero la decisión de participar en la actividad viene dada por una serie de beneficios externos y no por el placer y la satisfacción inherente a la propia actividad (Ntoumanis, 2001).

La forma más autodeterminada de regulación interiorizada se refiere a la regulación integrada, en la que varias identificaciones son asimiladas y organizadas significativa y jerárquicamente, lo que significa que han sido evaluadas y colocadas congruentemente con otros valores y necesidades (Ryan y Deci, 2000).

Y por último, tendríamos la amotivación que se caracteriza porque el sujeto no tiene

intención de realizar algo y por tanto es probable que la actividad sea desorganizada y acompañada de sentimientos de frustración, miedo o depresión (Deci y Ryan, 1991; Ryan y Deci, 2000).

En este sentido, Parish y Treasure (2003) con alumnos de Educación Física hallaron que el clima motivacional implicante a la tarea se relacionaba positiva y significativamente con las formas de motivación situacional autodeterminadas (motivación intrínseca e identificación), mientras que el clima implicante al ego se correlacionaba de forma positiva y significativa con las formas no autodeterminadas (regulación externa y amotivación).

### ***Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNT; Deci y Ryan, 2000)***

Es una de las mini-teorías de la Teoría de la Autodeterminación (SDT; Deci y Ryan, 2000) que defiende tres necesidades:

- Autonomía: comprende los esfuerzos de las personas por ser el agente, por sentirse el origen de sus acciones, y poder determinar su propio comportamiento. Se trata de un deseo de experimentar un “locus” interno de causalidad.
- Competencia: se basa en tratar de controlar el resultado y experimentar eficacia.
- 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.

Las tres necesidades influirán en la motivación, de manera que el incremento de la percepción de competencia, autonomía y relación con los demás, creará un estado de motivación intrínseca, mientras que la frustración de las mismas estará asociada con una menor motivación intrínseca y una mayor motivación extrínseca y amotivación (Deci y Ryan, 2000).

De hecho, las investigaciones muestran que la posibilidad de elección y el feedback positivo que desarrolla la percepción de competencia, tienden a aumentar la motivación intrínseca, mientras que las recompensas externas y el feedback negativo que desarrolla la incompetencia percibida, la disminuyen. La relación con los demás también juega un papel importante en el desarrollo de la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2000), por ejemplo Ruiz (2015) dice que el apoyo a la autonomía es el comportamiento interpersonal que proporciona el docente para involucrar al estudiante fomentando sus intenciones voluntarias de actuación, atendiendo a la iniciativa del alumno, con alta capacidad de elección,

iniciación y conducta. Dando al estudiante la posibilidad de elección de actuación, el reconocimiento de sentimientos y las oportunidades para la auto-dirección de su conducta (es decir, proporcionando soporte de autonomía), aumentaría la percepción de autonomía por parte de este, mejorando así su motivación intrínseca.

También postula que los contextos sociales pueden facilitar este desarrollo o dificultarlo, para evaluarlo Deci y Ryan (1991) establecen tres dimensiones. En primer lugar, el soporte de autonomía, que se opone al control, se refiere a un contexto que permite elegir, minimiza la presión en la actuación y anima la iniciación. La estructura se centra en que las contingencias entre el comportamiento y el resultado sean comprensibles, las expectativas sean claras y el feedback proporcionado. Finalmente, la implicación hace referencia al grado en que otros significantes están interesados y dedican tiempo y energía a la relación.

### ***Modelo jerárquico de Vallerand***

Vallerand (1997, 2001) partiendo de la Teoría de la Autodeterminación, desarrolló el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (HMIEM, figura 1). Este modelo supone un paso más en el estudio de la motivación y relaciona diferentes constructos a través de una serie de principios:

1. Un completo análisis de la motivación debe tener en cuenta la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la amotivación.
2. 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).
3. La motivación es determinada por factores sociales, 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.
4. Del mismo modo, la motivación en un nivel inferior influye en la motivación de un nivel superior. Por ejemplo, si una adolescente tiene experiencias positivas durante sus entrenamientos (situacional), puede desarrollar actitudes positivas hacia el deporte (contextual) y comprometerse con un estilo de vida activo (global).

5. La motivación lleva a una serie de consecuencias importantes.

- Las consecuencias positivas disminuyen desde la motivación intrínseca a la amotivación.
- Las consecuencias motivacionales existen a los tres niveles.

**Estilos de interacción: apoyo a la autonomía vs controlador**

Es importante hablar del estilo interpersonal de los estudiantes, ya que los factores sociales repercuten en gran medida en las consecuencias cognitivas, emocionales y conductuales a través de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de la persona. Los estilos de los compañeros de carrera pueden abarcar distintos elementos relacionados con la autonomía, planteándose un continuo que iría desde un alumno con un estilo de interacción controlador, en un extremo, hasta un nivel máximo soporte de autonomía, en el otro (Moreno, Conde y Sáenz, 2012; Reeve et al., 2014). Un estilo controlador implica utilizar incentivos extrínsecos para su motivación, ejerciendo presión mediante comunicación verbal y no verbal, evitando en consecuencia la implicación activa del alumnado. En este sentido, la persona presentaría un alto porcentaje de instrucción directa, generando mayoritariamente un clima motivacional orientado hacia el ego e incluso mostrando impaciencia para que los compañeros reproduzcan las respuestas correctas o deseadas (Moreno et al., 2012; Reeve, 2009). Un estilo controlador afecta porque frustra su autonomía, a la vez que genera emociones negativas como la ansiedad o el enfado y restringe su bienestar (Reeve y Tseng, 2011). Por otro lado, el extremo opuesto supondría generar soporte de autonomía implicando a los compañeros en la toma de decisiones (Reeve y Halusic, 2009) mediante la utilización de metodologías indagatorias que centren la importancia en el proceso (i.e., clima motivacional orientado hacia la tarea) (Moreno-Murcia et al., 2012). Las personas que generan soporte de autonomía también fomentan los recursos motivacionales propios, proporcionan razonamientos explicativos y agradecen y aceptan expresiones de afecto negativas (Reeve, 2009).

ESTILO MOTIVACIONAL		
	Promotor (fomenta autonomía)	Controlador (frustra autonomía)
<b>Condiciones facilitadoras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera la perspectiva del otro.</li> <li>• Valora oportunidades de crecimiento personal durante la actividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presiona hacia desenlace prescrito</li> <li>• Usa técnicas de influencia social para lograr dicho desenlace</li> </ul>
<b>Recursos motivacionales</b>	<u>Internos.</u> Identifica y fomenta intereses, preferencias y necesidades psicológicas.	<u>Externos.</u> Presenta incentivos, directrices, recompensas, etc.

<b>Rendimiento deficiente y apatía</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas motivacionales a resolver</li> <li>• Lenguaje flexible, aclaratorio</li> </ul>	Estilo de comunicación rígido y práctico. Inducción de sentimiento de culpa, etc.
<b>Argumentos aclaratorios</b>	Comunicación de mérito e importancia	No argumenta razones
<b>Resistencia y afecto negativo</b>	Se aceptan como reacciones válidas	Inaceptables

*Tabla 1:* Soporte de la autonomía.

### ***Apoyo a la autonomía desde el apoyo de los iguales***

Según las aportaciones de diferentes autores interaccionistas, la relación entre iguales adquiere un papel central en la construcción del conocimiento desde el plano intersubjetivo y social, el cual se concreta en el desarrollo personal e influye en el comportamiento de las personas. Es de vital importancia la competencia en el desempeño hacia una tarea y las posibles relaciones sociales que se establecen entre iguales en el transcurso de dicha tarea (Puigarnau, Camerino, Castañer, Prat, y Anguera, 2016). Por lo tanto, los compañeros y compañeras se constituyen como un agente social determinante en la percepción de apoyo a la autonomía de los estudiantes, actuando como mediador en el desarrollo de procesos motivacionales en el contexto educativo y en la aparición de consecuencias positivas en otros contextos sociales.

Desde la perspectiva del Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997), los estudiantes en el marco educativo actúan como personas activas, las cuales construyen continuamente su propio conocimiento, y contribuyen al aprendizaje de los demás. Para ello, es necesario establecer climas de trabajo orientados a la cooperación, donde los estudiantes puedan aportar opiniones, explicar aspectos de las actividades a los compañeros y compañeras con dificultades, realizar propuestas de cambio en las tareas, buscar acuerdos y tomar decisiones consensuadas sobre la práctica.

En estos ambientes los estudiantes se sienten confiados en sus intervenciones, independientemente de sus competencias y estatus en el grupo. De esta manera, se pierde el temor hacia la crítica externa y a la aparición de situaciones incómodas en la participación, favoreciendo el sentimiento de autonomía al actuar con libertad y seguridad. El alumnado, al verse reconocido por los demás en sus aportaciones, puede percibir que tiene una mayor competencia; necesidad psicológica que puede verse enfatizada por una participación continua relacionada con el desarrollo progresivo de sus habilidades, no solo prácticas, si no también comunicativas y académicas. La propia interacción positiva lleva

intrínsecamente asociada una mejora en la relación con los demás e integración en el grupo, formándose vínculos socio-emocionales entre los estudiantes.

### ***Diferencias en la autonomía en cuanto al género en los estilos interpersonales***

Pocos estudios contemplan los estilos interpersonales en los estudiantes, por eso, es necesario realizar estudios que analicen las diferencias en los estilos de interacción que los mismos estudiantes emplean entre ellos al realizar trabajos en grupo. El análisis de la relación existente entre el género, y las estrategias y estilos de aprendizaje se ha iniciado más tarde, y, comparativamente, se dispone de mucha menos información. No estamos seguros de donde provienen las similitudes y diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a motivaciones, pensamientos y conducta. Sin embargo, lo cierto es que han podido demostrarse diferencias en aspectos tan diversos como la agresividad, empatía, los estilos de comunicación, inteligencia emocional, y también en las estrategias y estilos de aprendizaje.

Algunos estudios (Del Barrio, Moreno & López, 1997, 2001; Farrell, Kung, White & Valois, 2000), refirieron diferencias de género en agresividad, constructo íntimamente ligado a la ira, señalando que estas diferencias no sólo se refieren al nivel de agresividad, mayor en los varones, sino también, en lo referente a las distintas formas de agresividad, manifestando las mujeres tienen mayores conductas agresivas “indirectas” o cerradas mientras los varones presentan mayores conductas agresivas “directas” o abiertas. En concordancia con esto, González y Del Barrio (2005) refieren la influencia de la variable género en la conducta agresiva, señalando que tanto las mujeres como los varones manifiestan agresividad, sólo que distintamente, es decir, los varones son más propensos a manifestar la agresividad de forma exteriorizada mientras las mujeres de forma interiorizada, caracterizándose además por presentar un estilo más reflexivo de control de la agresividad. Asimismo, Archer (2004) reportó que la agresividad física y verbal, es más común en hombres que en mujeres. Considerando que la conducta agresiva se percibe mejor en el grupo de iguales durante la adolescencia que durante la edad madura. Por otro lado, una investigación de agresividad en la infancia (Mestre et al., 2007), muestra diferencias significativas entre ambos géneros, señalando que los niños puntúan más alto en agresividad e inestabilidad emocional que las niñas.

Respecto a la influencia del género sobre la empatía, Hoffman (1977), citado por Retuerto Pastor, (2004) revisó nueve artículos y concluyó que de acuerdo con el estereotipo cultural, la empatía definida como la respuesta afectiva vicaria a los sentimientos de otra persona, es más relevante en las mujeres que en los varones. Sugiere que las mujeres tienden a

imaginarse en el lugar del otro(a), mientras que los varones tienden más a acciones instrumentales. El autor considera que la empatía en las mujeres puede estar relacionada con una orientación afectiva prosocial que incluye la tendencia a experimentar culpa por el daño a otros(as).

Se han encontrado estudios (Carlo, Raffaelli, Laible & Meyer, 1999; Singh-Manoux, 2000), que constatan diferencias de género, evidenciando que las mujeres presentan mayor disposición empática y prosociabilidad que los hombres. Así también, Frydman (1995), citado por Guijo-Blanco (2002) concluye que las mujeres son más prosociales que los hombres y que esta diferencia aumenta considerablemente con la edad.

En función del género, los resultados obtenidos indican que las mujeres adolescentes presentan mayor empatía y conducta prosocial en comparación a los hombres adolescentes. Siendo estos últimos los que alcanzan puntuaciones más altas en la conducta agresiva. Estas hipótesis son confirmadas por diversas investigaciones (Calvo et al., 2001; Inglés et al., 2003; Mestre et al., 2002; Tur et al., 2004, Inglés et al., 2008).

Cano (2000), en su estudio dice que los chicos tienen mayor orientación hacia el rendimiento y la memorización, lo que equivaldría a un clima ego; y las chicas tienen mayor orientación hacia el significado, o lo que es similar, un clima tarea. Confirma que las alumnas tienen mayor interrelación de ideas, un enfoque superficial y estratégico, dependencia hacia los detalles durante el proceso de aprendizaje, y mayor miedo al fracaso, y junto a los mayores niveles de ansiedad, induce que las chicas tratan de adoptar un estilo que verifique que han aprendido realmente.

Según otro estudio más reciente y en concordancia con el estudio de Cano (2000) existe una mayor orientación al ego y percepción de un clima implicate al ego en los chicos, lo que indica su necesidad de orientar los objetivos planteados hacia los resultados que está relacionado con el estilo controlador; y las chicas en cambio tienen una mayor orientación a la tarea, percepción de un clima implicate a la tarea y motivación intrínseca lo que está relacionado con estilo de apoyo a la autonomía (Jiménez, Cervelló, Santos-Rosa e Iglesias, 2007)

En el ámbito de la comunicación, y siguiendo en esta misma línea también existen diferencias entre géneros y esto influye en los estilos interpersonales de cada uno. Las chicas tienden a ser más habladoras, más correctas y discretas en sus discursos, y expresan sus ideas de forma más emotiva. Usan tonos de voz agudos, timbres altos y realizan cambios de entonación más acusados.

Por el contrario, los chicos se expresan de manera más firme y segura, articulando discursos más racionales que emotivos y usando términos menos expresivos.

Los hombres usan una entonación más plana, con menos alternancia, lo que consigue dar más credibilidad al argumento y menos sensación de implicación emocional. Las expresiones coloquiales o vulgares, los tacos y las formas despectivas o insultos leves sirven para reforzar lazos de solidaridad masculina, frente a la afinidad femenina que se potencia a través de cumplidos mutuos y la ausencia de crítica abierta.

Por otra parte, son muchos los trabajos llevados a cabo con objeto de analizar las diferencias en función del sexo desde el estudio de la inteligencia emocional. En términos generales, se ha concluido que las mujeres poseen mayores competencias de IE (Joseph y Newman, 2010). Estas diferencias son especialmente marcadas en el caso de la IE evaluada a partir de modelos que analizan la IE como un conjunto de habilidades cognitivas (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Desde estos modelos, se encuentran diferencias entre hombres y mujeres en el uso, comprensión y manejo de las emociones, obteniendo las mujeres puntuaciones mayores (Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Salovey y Mayer, 1990; Salovey, 2006).

La expresividad incluye rasgos estereotípicamente femeninos de personalidad directamente relacionados con la IE, tales como la sociabilidad, la atención a las necesidades de los demás, la sensibilidad o la empatía. Por su parte, la instrumentalidad incluye rasgos estereotípicamente masculinos como la independencia, la asertividad, la alta orientación a la tarea o la ambición. Así, en algunos estudios se ha sugerido que, en la actualidad, no existen diferencias entre mujeres y hombres en la aceptación de rasgos de expresividad e instrumentalidad, planteándose que la adopción de rasgos expresivos e instrumentales depende de los roles sociales, laborales y/o profesionales que se ocupan en la sociedad, y no del sexo (Echebarria, 2010). Otros estudios, por el contrario, han sugerido que, aunque no existen diferencias sexuales en instrumentalidad, la aceptación de rasgos de expresividad sigue siendo mayor por parte de las mujeres que por parte de los hombres (Twenge, 1997; 2001).

De acuerdo con lo que se acaba de señalar, numerosas investigaciones apuntan que es necesario ahondar en la línea de investigación que aborda la relación entre el sexo y los estilos interpersonales para determinar cuáles son las causas de las diferencias observadas entre los hombres y las mujeres en los distintos aspectos tratados anteriormente. Por ello, es importante realizar una intervención donde no solo se disminuya el estilo controlador y se fomente el uso de un estilo de apoyo a la autonomía; sino que además fomente la igualdad entre géneros para eliminar esta serie de diferencias entre hombres y mujeres, y consiga romper con los estereotipos y roles impartidos por la sociedad.

### 3. METODOLOGÍA

#### **Participantes**

Los estudiantes que han participado en este estudio forman un total de 266 personas, de los cuales 118 eran hombres y 148 mujeres. Todos son estudiantes de la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad Miguel Hernández por lo que las carreras a las que pertenecen son Terapia Ocupacional (TO), Medicina (MED), Farmacia (FAR), Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD) o Psicología (PS). Todos estos alumnos estaban cursando el segundo curso de dichas carreras, obteniendo una media de edad de 26,5 años de los estudiantes encuestados.

**Tabla 2:** Distribución de la frecuencia de los estudiantes por edad.

Edad del estudiante	Frecuencia	Porcentaje
18	1	,4
19	83	31,2
20	84	31,6
21	23	8,6
22	19	7,1
23	16	6,0
24	17	6,4
25	4	1,5
26	5	1,9
27	3	1,1
28	1	,4
29	4	1,5
32	1	,4
35	1	,4
41	1	,4
45	1	,4
48	1	,4
51	1	,4
<b>TOTAL</b>	<b>266</b>	<b>100,0</b>

**Tabla 3:** Distribución de la frecuencia de los estudiantes por sexo.

Sexo del estudiante	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	118	44,4

Mujer	148	55,6
<b>TOTAL</b>	<b>266</b>	<b>100,0</b>

### **Procedimiento**

Previamente al desarrollo del estudio, nos pusimos en contacto con los docentes de las diferentes titulaciones para pedirles su colaboración ya que necesitábamos parte del tiempo de sus clases para pasar los cuestionarios (ANEXO 1 y 2). Una vez confirmada la colaboración por parte de los docentes se prosiguió con el pase de cuestionarios durante varios días. Antes de repartir los cuestionarios se informaba a todos los estudiantes sobre la razón de la investigación, sobre el carácter voluntario y anónimo de los cuestionarios, y se les pedía que contestasen con total sinceridad sin dejarse ningún ítem sin contestar. El pase de cuestionarios duro unos 15 minutos, y en todo momento hubo investigadores a su disposición para resolver cualquier tipo de duda. Una vez realizado los cuestionarios, los investigadores los recogían y se les agradecía a los estudiantes su colaboración.

### **Medidas**

- *Apoyo a la autonomía del estudiante.*

La escala que se utilizó para medir esta variable fue Escala de Apoyo a la Autonomía del Estudiante (EAE) de Huéscar y Moreno-Murcia (en revisión) (ANEXO 1). Esta escala mide la percepción que tiene el estudiante sobre el apoyo a la autonomía que ellos mismos transmiten a sus compañeros y docentes cuando realizan trabajos en el ámbito académico; por ello, los 10 ítems que componen esta escala van precedidos de la frase “Yo como estudiante, cuando trabajo en pequeños grupos o en las clases de la universidad, respecto a mis compañeros...”. Estos 10 ítems (e.g. Apoyo a los demás para que resuelvan el problema por sí mismos cuando tienen dificultades) se responden por medio de 5 puntuaciones, donde 1 corresponde a *Totalmente desacuerdo* a 5 que corresponde con *Totalmente de acuerdo*. Este tipo de escala se denomina escala Likert.

- *Estilo controlador del estudiante.*

La escala que se utilizó para medir esta variable fue Escala de Estilo Controlador del Estudiante (ECE) de Huéscar y Moreno-Murcia (en revisión) (ANEXO 2). Esta escala mide la percepción que tiene el estudiante sobre el estilo controlador que ellos mismos transmiten a sus compañeros y docentes cuando realizan trabajos en el ámbito académico; por ello, los 8 ítems que componen esta escala van precedidos de la frase “Yo como estudiante, cuando trabajo en pequeños grupos o en las clases de la universidad, respecto

a mis compañeros...”. Estos 8 ítems (e.g. En general, me aseguro de que los demás hagan las cosas como yo quiero) se responden por medio de de 5 puntuaciones, donde 1 corresponde a *Totalmente desacuerdo* a 5 que corresponde con *Totalmente de acuerdo*. Este tipo de escala se denomina escala Likert.

### **Análisis de datos**

Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 23.0. En él se calcularon los estadísticos descriptivos de las variables que nos interesaba analizar, y se realizó un análisis de correlaciones bivariadas con todas ellas. Por otra parte, se analizó la consistencia interna de cada factor utilizando el coeficiente de Alfa de Cronbach y el ANOVA de dos factores para analizar las diferencias que pudiera haber entre los distintos sexos.

### **Resultados**

En la tabla 3 podemos observar los resultados de las correlaciones entre ambas variables del estudio. El estilo de apoyo a la autonomía correlaciona de manera significativa con el estilo de control de los estudiantes ( $r = -.243; p < 0,01$ ).

**Tabla 3:** Medias (M), Desviación típica (DT) y correlaciones bivariadas.

Variables	Media	DT	1	2
estiloautoestu	3,93	,48	-	-,243**
estilocontestu	2,16	,54	-,243**	-

Nota: \* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$

Para la comparación de medias entre el género y los estilos interpersonales de los estudiantes, se realizó un ANOVA por sexo (tabla 4) donde se muestra que el sexo masculino tienen un estilo controlador ( $p = ,015$ ) mayor que el sexo femenino ( $2,25 > 2,08$ ), mientras que el sexo femenino tiene un estilo interpersonal de apoyo a la autonomía ( $p = ,000$ ) mayor que el género masculino ( $4,06 > 3,77$ ). Por lo que podríamos concluir que hay diferencias significativas entre el sexo en los estilos interpersonales.

**Tabla 4:** ANOVA por sexo

Variables		M	DT	F	p
estiloautoestu	1	3,77	,52	24,72	,000
	2	4,06	,41		
	total	3,93	,48		

	1	2,25	,58		
<b>estilocontrolestu</b>	2	2,08	,51	6,01	,015
	total	2,16	,54		

Nota: siendo 1 (chicos) y 2 (chicas)

#### 4. DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo era analizar la relación entre los estilos interpersonales (estilo controlador y apoyo a la autonomía) de estudiantes de ciencias de la salud y el sexo de estos mismos, para determinar si existen diferencias entre estas variables. En el caso de que hubiese diferencias, el objetivo del trabajo sería desarrollar un programa de intervención que promoviese la igualdad, fomentase el apoyo a la autonomía independientemente del sexo y disminuyese estas diferencias entre géneros.

Una vez realizado el estudio, hemos podido observar una diferencia significativa entre los sexos; donde los hombres destacan en el estilo controlador que implica imponer las formas de pensar y sentir debido a la frustración de las necesidades psicológicas básicas; mientras que las mujeres tienen un estilo centrado en la autonomía, que destaca por alimentar la motivación interna dando explicaciones con fundamento, utilizando un lenguaje adecuado y no controlador.

Aunque es frecuente incluir la variable género en la búsqueda de diferencias, en las investigaciones sobre la conducta, en el análisis de la relación existente entre esta variable y las estrategias y estilos de aprendizaje se dispone de muy poca información, de forma que actualmente no hay estudios que muestren con certeza si esta relación existe o no. El interés se centra más en saber qué tipo de habilidades utiliza cada género para solucionar un mismo problema que en saber si hay, o no, diferencias debidas a esta variable.

Como ya hemos dicho anteriormente, no hay trabajos que muestren la relación entre los estilos interpersonales y el género en estudiantes de grado superior, pero si hay otros estudios donde se pueden observar las diferencias entre los géneros. Por ejemplo, según Moreno, y González-Cutre, (2006), Las chicas tienen mayor necesidad de relacionarse con los demás, quizá por esto, busquen formas de interacción que conlleven mayor grado de socialización entre iguales, como puede ser el utilizar el estilo de apoyo a la autonomía. En este sentido, este estilo se define por la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas, entre las que se encuentra la relación con los demás, fomentando la autonomía a los estudiantes para realizar la organización de los grupos con los que se sienten más

cómodos y competentes, entre los cuales se crea una buena relación que fomenta y refuerza la motivación intrínseca hacia la tarea que realizan.

Según otro estudio, nombrado anteriormente, existe una mayor orientación al ego y percepción de un clima implicante al ego en los chicos, por lo que los objetivos principales del sexo masculino estarían centrados a la consecución de resultados y no en el proceso. Por ello y en relación a esto, los chicos destacan en el estilo controlador, ya que buscan el resultado de la tarea, y para ello tienden a presionar al resto de compañeros, buscando el proceso que ellos mismos consideran más apropiado sin tener en cuenta sugerencias del resto de participantes. Mientras que las chicas tienen una mayor orientación a la tarea, percepción de un clima implicante a la tarea y motivación intrínseca (Jiménez, Cervelló, Santos-Rosa e Iglesias, 2017). Son más propensas a estilos reflexivos y significativos de aprendizaje (Cano-García, 2000) donde sus objetivos están enfocados al proceso de la actividad y no a los resultados de la misma. Por ello las chicas destacan en el estilo de apoyo a la autonomía, ya que este fomenta la motivación intrínseca, disfrute por parte del alumno y promueve las relaciones sociales entre iguales.

Debido a estos resultados es importante prestarle especial importancia a estas diferencias entre sexos y fomentar la igualdad entre ellos, realizando un programa de intervención donde se cambien las actitudes que llevan a un estilo controlador por parte de los chicos; ya que como hemos visto anteriormente este estilo está relacionado con la frustración, con la motivación extrínseca y el malestar entre otros. Mientras que, por otro lado es importante apoyar las actitudes que llevan a un estilo de apoyo a la autonomía ya que están relacionadas satisfacción y el disfrute personal. Para ello las sesiones deben estar dirigidas, no solo a eliminar esas conductas de estilo controlador, sino también a fomentar las conductas de apoyo a la autonomía dando las herramientas necesarias para ello como son habilidades sociales de respeto, reconocimiento, asertividad, etc. En esta intervención deberá incluirse además, estrategias para fomentar un clima de trabajo orientado a la cooperación, ya que este tipo de clima consigue que los alumnos tengan una mayor interacción y estén motivados, por tanto, de forma intrínseca. Por otro lado, y por la diferencia observada entre sexos, es importante que la intervención sea con perspectiva de género y se haga especial hincapié en sesiones dirigidas a la igualdad, rompiendo con los estereotipos, educando en igualdad a hombres y mujeres. De esta manera conseguiríamos un mayor bienestar de los estudiantes debido al fomento del uso de apoyo a la autonomía independientemente del sexo.

Aunque este estudio se realizó exclusivamente en estudiantes universitarios, la intervención tendrá una parte dirigida a los docentes. Según BIGGS (2005), el aprendizaje no se impone

ni se transmite mediante la enseñanza directa, sino que se construye mediante los procesos que desarrollan los estudiantes según el tipo de actividades que realizan en cada contexto académico. Los resultados de dichos procesos, o formas particulares de responder de los estudiantes a los estímulos y actividades formativas propuestas, se suelen tipificar bajo dos tipos de categorías –aprendizaje superficial y aprendizaje profundo– caracterizados por connotaciones muy diferentes. El modo más adecuado para obtener aprendizajes profundos es lograr la implicación, el esfuerzo y el trabajo personal del estudiante. Para ello es importante es que el profesor conozca las claves metodológicas que determinan el aprendizaje profundo y evite que su forma de enseñar esté estimulando el aprendizaje superficial. Debido a esto, consideramos de gran importancia formar a estos docentes sobre la TAD y los estilos interpersonales, y sobre la importancia de la coeducación y de educar en valores de igualdad, ya que 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 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).

## 5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A raíz de los resultados obtenidos en el estudio, hemos podido observar una diferencia entre géneros en los estilos interpersonales, por ello es importante realizar una intervención para evitar estas diferencias, y promover el apoyo a la autonomía en estudiantes de niveles superiores como es el caso de estudiantes universitarios.

### **Objetivos generales:**

- Informar y formar a los estudiantes en los estilos interpersonales de apoyo a la autonomía y control, y sus consecuencias.
- Potenciar los valores de coeducación e igualdad en el escenario de enseñanza-aprendizaje de educación superior.

### **Objetivos específicos:**

- Reforzar las conductas que favorezcan este estilo de apoyo a la autonomía, y corregir o modificar las de estilos controladores.
- Lograr un mayor bienestar de los estudiantes y climas de aula más positivos.

- Conseguir que los alumnos tengan una mayor interacción.
- Relacionar la competencia con la mejora personal y no con la obtención de resultados
- Romper con los estereotipos de género.
- Ayudar al desarrollo integral del alumnado educando en igualdad a hombres y mujeres.
- Mejorar el clima de convivencia dentro de unas relaciones de igualdad.
- Valorar las diferencias, respetándolas.

### **Sesiones**

La intervención consta de dos bloques. El primer bloque tiene 2 sesiones, las cuales van dirigidas a los docentes. En cambio, el segundo bloque va dirigido a los estudiantes y está formado por 10 sesiones. Las 4 primeras centradas en dar a conocer los estilos interpersonales, así como sus ventajas y desventajas; y conseguir un fomento del estilo de apoyo a la autonomía en los alumnos motivándolos de manera intrínseca. Y las otras 6 centradas en la igualdad de género, la ruptura de estereotipos y la educación en valores.

---

#### **BLOQUE I (docentes)**

1. Seminario "Estilos interpersonales"

---

2. Taller práctico "Reconociendo nuestro propio estilo"

---

#### **BLOQUE II (estudiantes)**

1. Seminario "Estilos interpersonales"

2. Dinámica "Reconociendo los diferentes estilos"

3. Seminario "Técnicas de apoyo a la autonomía"

4. La importancia de la cooperación

5. Seminario "Género, sexo y patriarcado"

6. Dinámica "Jugando a ser jefe"

7. Dinámica "Estereotipos a la pizarra"

8. Seminario "El cambio en los hombres"

9. Dinámica "En tu piel"

10. Sesión de cierre "No somos distintos"

---

ACTIVIDAD	OBJETIVOS	DURACIÓN
1. Seminario “Estilos interpersonales. Ventajas y desventajas”	Conocer los estilos interpersonales, junto a sus ventajas y desventajas. Dejar claro la importancia de la coeducación, y de educar a los alumnos en valores de igualdad.	60 min
2. Taller práctico “Reconociendo nuestro propio estilo”	Identificar el estilo de cada uno de los docentes de manera autónoma. Aprender cómo llevar a cabo una sesión en la que se apoye la autonomía de los estudiantes.	120 min

ACTIVIDAD	OBJETIVOS	DURACIÓN
1. Seminario “Estilos interpersonales”	Reconocer los estilos interpersonales. Conocer las ventajas y desventajas de ambos estilos.	60 min
2. Dinámica “Reconociendo los diferentes estilos”	Reconocer de manera práctica los estilos interpersonales reconociendo las características de cada uno de ellos. Identificar aspectos positivos a la autonomía. Detectar actitudes de control.	90 min
3. Seminario “Técnicas de apoyo a la autonomía”	Conocer las técnicas que caracterizan el estilo de apoyo a la autonomía. Fomentar el apoyo a la autonomía.	60 min
4. La importancia de la cooperación	Establecer climas de trabajo orientados a la cooperación. Conseguir que los alumnos tengan una mayor interacción. Motivar a los alumnos de una manera intrínseca. Minimizar la competitividad.	60 min
5. Seminario “Género, sexo y patriarcado”	Dar a conocer los términos de género, sexo y patriarcado potenciando así los valores de coeducación e igualdad.	60 min

<b>6. Dinámica “Juego de roles”</b>	Hacer visibles ideas, actitudes y sentimientos de mujeres y de hombres en relación con el ejercicio del poder. Ver las diferencias existentes en los estilos interpersonales de hombres y mujeres.	60 min
<b>7. Dinámica “Los tiempos de antaño”</b>	Romper con los estereotipos de hombres y mujeres de la sociedad actual. Ayudar al desarrollo integral del alumnado educando en igualdad a hombres y mujeres.	60 min
<b>8. Seminario “El cambio en los hombres”</b>	Romper con los roles de género dando a conocer las nuevas masculinidades.	60 min
<b>9. Dinámica “En tu piel”</b>	Observar las diferencias comportamentales de un grupo y otro. Identificar aspectos positivos a la autonomía. Identificar aspectos negativos al control.	60 min
<b>10. Sesión de cierre “No somos distintos”</b>	Fomentar el apoyo a la autonomía. Mejorar el clima de convivencia dentro de unas relaciones de igualdad. Educar en igualdad a hombres y mujeres. Valorar las diferencias, respetándolas.	60 min

## BLOQUE I

### 1. Seminario para docentes “Estilos interpersonales. Ventajas y desventajas”

Esta sesión va dirigida exclusivamente al personal docente de ciencias de la salud. La sesión durará una hora y en ella se explicará la teoría de la autodeterminación, junto a los estilos interpersonales de apoyo a la autonomía y control, y las ventajas y desventajas del uso de cada cual. Además se tratará la importancia de la coeducación y de la educación en valores de igualdad ya que queremos eliminar todo tipo de diferencias entre géneros. La sesión se llevara a cabo mediante un powerpoint.

### 2. Taller práctico “Reconociendo nuestro propio estilo”

La segunda y última sesión dirigida al personal docente tendrá dos horas de duración ya que se trata de un taller práctico y conlleva más tiempo. Este taller estará formado por tres

partes. En la primera parte se hará entrega a los docentes de una ficha con estrategias pertenecientes al estilo controlador y estrategias pertenecientes a apoyo a la autonomía (ANEXO 3), donde ellos mismo podrán identificar con que estilo se sienten más identificado o cuál de ellos usan más a la hora de impartir las clases. Con esta misma ficha los docentes realizarán la segunda parte del taller, en el que se hará entrega de una segunda ficha (ANEXO 4), y con la ayuda de la anterior deberán rellenar. En esta segunda ficha deberán realizar una sesión basándose en las estrategias de apoyo a la autonomía. Y por último, la tercera parte del taller será una ficha de recogida de datos, donde los docentes contestaran unos ítems de autoevaluación (ANEXO 5) sobre su actitud como docentes en el aula.

## **BLOQUE II**

### *1. Seminario “Estilos interpersonales”*

En este seminario se deberá explicar al alumnado en qué consiste el estilo de apoyo a la autonomía y que beneficios produce, para poder compararlo con el estilo controlador y crear una tendencia del alumnado hacia la promoción del apoyo a la autonomía. Esta sesión será un seminario teórico, se realizará en la sala de audiovisuales y requiere un proyector de pantalla para seguir las diapositivas. La sesión será realizada en PowerPoint, y se describirá qué es el apoyo a la autonomía (hablando por encima de la TAD, necesidades psicológicas básicas y el modelo jerárquico de Vallerand, 2001), cómo se fomenta la autonomía (mediante los estilos de apoyo a la autonomía) y por último, los beneficios y diferencias respecto al estilo controlador. Al final de esta sesión se hará una pequeña introducción sobre los temas a tratar en las siguientes sesiones y cuando se impartirán.

### *2. Dinámica “Reconociendo los diferentes estilos”*

Esta sesión estará dividida en dos partes, por ello durará una hora y media a diferencia del resto.

Parte 1. Dinámica de reconocimiento del estilo controlador y de apoyo a la autonomía: antes de comenzar con la dinámica se hará un repaso de lo visto en la sesión anterior. Posteriormente la clase se repartirá en grupos de 6-7 personas. Tras la visualización de varios videos (ANEXO 6), los grupos deberán debatir que tipo de estilo usa cada una de las personas que aparecerán en los distintos videos. Al finalizar se hará una puesta en común y se hablara de cuáles son las características de cada estilo y como se han detectado.

Parte 2. Reconocimiento de nuestro propio estilo: lo alumnos contestará individualmente y de manera sincera a unas preguntas que hemos sacado de la Escala de Apoyo a la Autonomía del Estudiante (EAE) de Huéscar y Moreno-Murcia (en revisión) y de la Escala

de Estilo Controlador del Estudiante (ECE) de Huéscar y Moreno-Murcia (en revisión) (ANEXO 1 y 2). Estas escalas fueron las que utilizamos previamente para el estudio, pero en esta ocasión los ítems estarán desordenados (ANEXO 7), de manera que tras su realización habrá un debate para deducir entre todos a que estilo pertenece cada ítem. Los alumnos podrán darse cuenta y ser conscientes de que tipo de estilo tiene cada uno antes de la intervención. Para finalizar se hará una puesta en común con los resultados obtenidos de manera voluntaria.

### *3. Seminario “Técnicas de apoyo a la autonomía”*

Esta sesión será exclusivamente teórica para dar a conocer mediante unas diapositivas las distintas técnicas que favorecen un apoyo a la autonomía (implicar a los compañeros en la toma de decisiones, estar centrado en el proceso y no en el resultado, tener un lenguaje flexible y aclaratorio, dar feedback a los compañeros...) para así fomentar su uso y aumentar el apoyo a la autonomía sobre el estilo controlador.

### *4. Importancia de la cooperación*

En las relaciones interpersonales es muy importante el trabajo en equipo y establecer climas de trabajo orientados a la cooperación donde los estudiantes puedan aportar opiniones, explicar aspectos de las actividades y realizar propuestas de cambio buscando acuerdos. Por ello para que los alumnos estén motivados de manera intrínseca y se dé un mayor uso del estilo de apoyo a la autonomía debe haber una cooperación grupal. En esta sesión hablaremos sobre esta importancia y realizaremos un juego cooperativo para poner toda esta teoría en práctica.

Juego cooperativo “Orden en el banco”: Se les pide a todos los participantes que se suban a los bancos y se coloquen en línea recta. Si no tuviéramos bancos se podría hacer en el suelo marcando un espacio estrecho bien con baldosas o pintando con tiza. A los participantes se les pide que sin hablar deben colocarse siguiendo un orden determinado: edades, fecha de nacimiento, altura... El objetivo deber ser conseguido entre todos, evitando caerse del banco, o en su defecto salirse del área señalada. Posteriormente se comprobará (hablando) si todos se han colocado correctamente.

### *5. Seminario “Sexo, género y patriarcado”*

Este seminario irá dirigido a conseguir que los alumnos entiendan la diferencia entre estos tres términos, relacionándolo con la relación que tiene el género en nuestro estudio realizado sobre diferencias interpersonales y dejando claro que no deberían de haber dichas diferencias entre género aunque así hayan salido en los resultados de nuestro test. Los

estudiantes deberán entender como los caracteres biológicos de las personas se traducen socialmente en desigualdades sociales. Tras el seminario teórico, cada alumno realizará un cuadro que ira relleno con las características que están relacionadas con los aspectos biológicos (sexo) y cuáles con lo que las sociedades interpretan como atributo de los hombres y de las mujeres (género).

	GENERO	SEXO
HOMBRES		
MUJERES		

#### 6. Dinámica “Juego de rol”

En esta sesión la clase se dividirá en dos grupos. Se pedirá que cada grupo seleccione dos personas. Una desempeñará el papel de la o el líder y otra persona de observadora. Al líder de un grupo se le darán directrices previas para que actúe de forma controladora y al otro con apoyo a la autonomía. En espacios separados ambos grupos formarán un círculo, donde permanecerán de pie y en el centro se pondrá una silla, sobre ella se colocará la persona que hará de líder. La tarea consiste en que la persona que está sobre la silla ejerza o manifieste poder sobre el grupo ante una situación problema. La persona que observa en cada grupo toma nota de la forma en que se desarrolla el ejercicio y rescata algunos comportamientos: posturas, actitudes, manera de liderar, uso del lenguaje, quién está ejerciendo el poder, reacciones, actitud del grupo, o alguna situación que se presente. En plenaria se recupera la experiencia y el comentario de cómo se sintieron quienes hicieron de líderes, la observadora u observador así como las y los demás participantes. ¿Qué fue lo que sucedió? ¿Cómo se sintieron frente a la situación? Se orientará la discusión hacia ideas clave: ¿Se pueden establecer diferencias en la forma de ejercer el poder, en un grupo de mujeres en relación con el de los hombres? ¿Qué sentimientos y actitudes prevalecen en cada género? ¿Cómo reaccionaron las mujeres y los hombres ante el poder? ¿Qué estilo interpersonal prevalece en cada sexo? Hay que señalar que ante las diferencias que puedan aparecer entre géneros, se debe dejar claro en todo momento que estas diferencias no deberían existir, y que todos deberíamos de tener un estilo interpersonal dirigido al apoyo de la autonomía independientemente del sexo.

#### 7. Dinámica “Los tiempos de antaño”

Esta sesión será muy útil para visualizar los prototipos de género. Un alumno saldrá a la pizarra y hará dos columnas, una será la del hombre ideal y otra la de la mujer. Los alumnos irán levantando la mano y todos juntos irán completando ambas columnas con

características consideradas como ideales para los hombres y para las mujeres en el tiempo de sus abuelos y abuelas. Después, a partir de ese listado, se pregunta cuáles son las que se mantienen hasta hoy y las que no y se inicia el debate. ¿Qué ha cambiado en lo que se espera de las mujeres y de los hombres, desde el tiempo de los abuelos hasta hoy? ¿Qué similitudes y qué diferencias se encontraron en las características encontradas por las diferentes personas de la clase? ¿Por qué creen que ha cambiado o por qué no ha cambiado? (distinguir las luchas políticas de las mujeres, los modelos familiares, la relación entre ellos en la escuela) ¿Cuáles de las características indicadas tienen un fundamento biológico y cuales tienen una explicación social? ¿Se nace hombre o mujer o nos hacemos hombres o mujeres? Tras la realización de la dinámica y del debate explicaríamos que a raíz de estos estereotipos nacen las diferencias en los estilos interpersonales respecto al género, lo cual no debería ocurrir.

#### 8. Seminario *“El cambio en los hombres”*

En esta sesión hablamos de las nuevas masculinidades para trabajar la ruptura de roles de género. Una nueva corriente teórica que afirma que a día de hoy existen "nuevas formas de ser hombre aceptadas socialmente" como existen nuevas formas de ser mujer. Una forma de intentar superar el tradicional asilamiento de los hombres en el ámbito de las emociones y los afectos, sería construirse como personas que valoren el afecto y tendría como consecuencia generar personas más libres y autónomas. Una apuesta igualitaria debe tener en cuenta también la necesidad de un cambio de actitud de los hombres frente a otros hombres, a través del reconocimiento de la pluralidad masculina, de la diversidad de opción y orientación sexual y un compromiso firme, en todos los ámbitos de la vida. Este tema también lo trabajaremos durante la intervención en la siguiente sesión con la dinámica *“En tu piel”*.

#### 9. Dinámica *“En tu piel”*

La sesión consistirá en un *“intercambio de papeles”*. Las mujeres resolverán una situación con un estilo controlador y los hombres con un estilo de apoyo a la autonomía. Para ello se le dará una hoja con directrices de cada uno de los estilos a cada uno de los estudiantes. Después se planteará un debate que reflejara como se han sentido *“actuando como el sexo contrario”* según los estereotipos, para luego concluir en que no tenemos actuación en función de sexo (habrá que potenciar que hubieran hombres que se sintiesen mejor utilizando el estilo de apoyo a la autonomía o que directamente ya lo utilicen en su día a día).

#### 10. Sesión de cierre “No somos distintos”.

Sesión de conclusión donde hablamos de que el género, como hemos visto anteriormente, no debería de implicar diferencias en la forma de actuar de las personas. En esta sesión retomamos también los beneficios del estilo de apoyo a la autonomía y por qué todos deberíamos usar este estilo y no el controlador independientemente de que seamos hombres o mujeres.

Para terminar el programa, tras realizar las diez sesiones, volveremos a pasar la Escala de Estilo Controlador del Estudiante (ECE) de Huéscar, y Moreno-Murcia (en revisión) y la Escala de Apoyo a la Autonomía del Estudiante (EAE) de Huéscar, y Moreno-Murcia (en revisión), así podremos comprobar mediante los datos de las encuestas anteriores y posteriores a la intervención, el efecto del mismo programa.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

Archer, J. (2004). Which attitudinal measures predict trait aggression? *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 47-60.

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 33, 75-102.

BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Cantú-Berruero, A., Castillo, I., López-Walle, J., Balaguer, J.T., y Balaguer, I. (2016). Estilo interpersonal del entrenador, necesidades psicológicas básicas y motivación: un estudio en futbolistas universitarios mexicanos. *Universidad Autónoma de Nuevo León, México y Universitat de Valencia, España*. 11(2), 263-270.

Carmona Martínez, M., Conesa Pérez, M.C y Ros Clemente, M.I. (2014). Valoración del aprendizaje basado en problemas por los alumnos: diferencias por sexos. *Historia y Comunicación Social*, 19, 725-734.

Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D.J. y Meyer, K.A. (1999). Why are Girls Less Physically Aggressive than Boys?. *Personality and Parenting Mediators of Physical Aggression*. *Sex Roles*, 40 (9/10), 711-729.

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: Guilfor

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, 227-268.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.

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.

Del Barrio, V., Moreno, C. y López, R. (2001). Evaluación de la agresión y la inestabilidad emocional en niños españoles: su relación con la depresión. *Clínica y Salud*, 12, (1), 35-50.

Farell, A., Kung, E., White, K. y Valois, R. (2000). The structure of self-reported aggression, drug use, and delinquent behaviors during early adolescence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 282-292.

Fairclough, S. (2003). Physical activity, perceived competence and enjoyment during secondary school physical education, *European Journal of Physical Education*, 8(1), 5-18.

Fernández, Cando, J. (2015). Desafíos físicos cooperativos en EF: Una unidad didáctica basada en las emociones, el disfrute y las relaciones interpersonales. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 7(37).

González, M. y Del Barrio, V. (2005). Evaluación de la ira a través de imágenes. *Iberpsicología*, 10, 4.

Guijo Blanco, V. (2002). Estudio Multifactorial de la conducta prosocial en niños de 5 y seis años. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Burgos, Departamento de ciencias de la educación, España.

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.

Huéscar, E., y Moreno-Murcia, J. A. (2016). Apoyo a la autonomía del estudiante, estrés percibido y miedo a la evaluación negativa: relaciones con la satisfacción con la vida. *Psicología Conductual* (en revisión).

Huéscar, E., y Moreno-Murcia, J. A. (2016). Diseño y validación de una escala para medir el estilo controlador del estudiante de Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria* (en revisión).

Inglés, C. J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C. & Huescar E. (2008). Conducta Prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 25, 93–101.

Jiménez, Castuera, R., Cervelló, Jimeno, E., García, Calvo, T., Santos-Rosa, Ruano, J., e Iglesias, Gallego, D. (2007). El género como variable moduladora de la orientación disposicional, percepción del clima motivacional, percepción de igualdad de trato y comportamientos de disciplina de los discentes en las clases de educación física. *Revista de Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2(1), 13-24.

Pajares, F. y Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. En A. Bandura, R. G. Azzi, y S. Polydoro, *Teoria social cognitiva: conceitos básicos* (R. C. Costa, Trad., pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed.

López-Aguado, M. (2011). Estilos de aprendizaje. Diferencias por género, curso y titulación. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7(7).

Mestre, V., Samper, P., Nacher, M. J., Tur, A., y Cortés, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 39, (2), 211-225.

Moreno-Murcia, J. A., Ruíz, M., y Vera, J. A. (2015). Predicción del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación académica sobre las competencias básicas en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 359-376.

Moreno, J.A., Cervelló, E., y González-Cutre, D. (2007). Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental. *Revista Cuatrimestral de Psicología*, 25(1), 35-51.

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, J. A., y González-Cutre, D. (2006). El papel de la relación con los demás en la motivación deportiva. En A. Díaz (Ed.), VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad. Murcia: ICD.

Moreno, J. A., y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.

Murillo, B., Julián, J. A., García-González, L., Abarca-Sos, A., y Zaragoza, J. (2014). Influencia del género y de los contenidos sobre la actividad física y la percepción de competencia en Educación Física. *R1CYDE. Revista Internacional de ciencias del deporte*, 36(10), 131-143.

Ntoumanis N. (2001) Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport. *Journal of Sports Science*, 19(6), 397-409.

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.

Ossa, C., y Aedo, J. (2014). Enfoques de aprendizaje, autodeterminación y estrategias metacognitivas en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Revista Ciencias Psicológicas*, 8(1).

Puigarnau, S., Camerino, O., Castañer, M., Prat, Q., y Anguera, M. T. (2016). El Apoyo a la autonomía en practicantes de centros deportivos y de fitness para aumentar su motivación. *R1CYDE. Revista Internacional de ciencias del deporte*, 43(12), 48-64.

Retuerto Pastor, A. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de psicología*, 22, (3), 323-339.

Ruíz, M. (2015). *Soporte de autonomía y motivación en educación*. (Tesis Doctoral). Universidad Miguel Hernández, Elche.

Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., y Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to selfdetermined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774.

Singh-Manoux, A. (2000). Culture and gender issues in adolescence: evidence from studies on emotion. *Psicothema*, 12, (1), 93-100.

Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. En G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Champaign, IL: Human Kinetics.

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.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Yew, Meng, H., y Chee, Keng, J. M. (2016). The effectiveness of an Autonomy-Supportive Teaching Structure in Physical Education. *R1CYDE. Revista Internacional de ciencias del deporte*, 43(12), 5-28.

## 7. ANEXOS

### ANEXO 1

*Escala de Apoyo a la Autonomía del Estudiante (EAE) de Huéscar y Moreno-Murcia (en revisión)*

A través de este cuestionario queremos que expreses cómo ves la actuación del docente en clase y cómo te sientes en general con la vida. Lee el enunciado de cada apartado y señala con un círculo el grado de acuerdo o desacuerdo con los ítems.



¡Recuerda que no existen respuestas correctas e incorrectas, sino que lo importante es conocer tu opinión!

Edad:.....Curso:.....Titulación:.....

Sexo:  Hombre  Mujer

Yo como estudiante, cuando trabajo en pequeños grupos o en las clases, respecto a mis compañeros y docentes...	Totalmente desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Cuando trabajo en pequeños grupos y es necesario, proporciono explicaciones a los compañeros que lo necesitan, buscando que se sientan a gusto con la tarea	1	2	3	4	5
2. A lo largo de la clase apoyo la realización de propuestas y doy importancia a las ideas y sugerencias de los demás	1	2	3	4	5
3. Cuando trabajo en pequeños grupos y alguien lo necesita, explico por qué es importante realizar la actividad	1	2	3	4	5
4. Apoyo a los demás para que resuelvan el problema por sí mismos cuando tienen dificultades	1	2	3	4	5
5. Ofrezco diferentes opciones y caminos para realizar una determinada actividad	1	2	3	4	5
6. Cuando trabajo en pequeños grupos, mi apoyo permite a los demás tomar sus propias decisiones	1	2	3	4	5
7. Cuando los demás se quejan razono con ellos escuchándolos y oyendo sus peticiones de modo constructivo	1	2	3	4	5
8. Cuando trabajo en pequeños grupos, siempre animo a los demás a realizar sus propias aportaciones	1	2	3	4	5
9. Respondo a las preguntas que me realizan de forma cuidadosa y detallada	1	2	3	4	5
10. Planifico las tareas por adelantado para desarrollarlas mejor	1	2	3	4	5

## ANEXO 2

### Escala de Estilo Controlador del Estudiante (ECE) de Huéscar y Moreno-Murcia (en revisión)

A través de este cuestionario queremos que expreses cómo ves la actuación del docente en clase y cómo te sientes en general con la vida. Lee el enunciado de cada apartado y señala con un círculo el grado de acuerdo o desacuerdo con los ítems.



¡Recuerda que no existen respuestas correctas e incorrectas, sino que lo importante es conocer tu opinión!

Edad:.....Curso:.....Titulación:.....

Sexo:  Hombre  Mujer

Yo como estudiante, cuando trabajo en pequeños grupos o en las clases, respecto a mis compañeros y docentes...	Totalmente desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Hablo continuamente y dejo muy poco margen para la aportación de los demás	1	2	3	4	5
2. Cuando trabajo en pequeños grupos, doy explicaciones y respuestas sin permitir que los demás lo descubran por sí mismos	1	2	3	4	5
3. En general, me aseguro de que los demás hagan las cosas como yo quiero	1	2	3	4	5
4. Decido fechas límite de entrega de las tareas sin negociar el tiempo con los demás	1	2	3	4	5
5. Presto poca atención cuando los demás no se esfuerzan en ver las cosas como yo digo	1	2	3	4	5
6. Cuando algo no sale como quiero utilizo expresiones como ¿Puedes hacerlo como te explique?	1	2	3	4	5
7. Cuando trabajo en pequeños grupos, animo prometiendo recompensas a cambio de que lo hagan como yo quiero	1	2	3	4	5
8. Presiono verbalmente a los demás para que se realice la actividad como yo he dicho	1	2	3	4	5

## ANEXO 3

*Ficha con las características de los estilos interpersonales.*

CONTROL	SOPORTE DE AUTONOMÍA
<b>Definición</b>	
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.
<b>Características</b>	
-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.	-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.
<b>Conductas didácticas</b>	
- 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.	- 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.

## ANEXO 4

*Ficha para desarrollar una sesión basada en el apoyo a la autonomía.*

OBJETIVOS	METODOLOGIA	EVALUACIÓN	DURACIÓN

## ANEXO 5

*Test de autoevaluación para los docentes sobre estilo de apoyo a la autonomía*

Nº		Valoración			
		0	1	2	3
1	Manejo con solvencia los fundamentos y conceptos del área curricular que desarrollo.				
2	Desarrollo estrategias de procesos participativos en la elaboración del diagnóstico.				
3	Sistematizo los resultados del diagnóstico asociándolo con las fortalezas y necesidades de aprendizaje de mis estudiantes.				
4	Diseño actividades de aprendizaje de alta demanda cognitiva.				
5	Evalúo si los contenidos, estrategias y recursos que utilizo son los más pertinentes para los estudiantes.				
6	Evalúo y reajusto la programación (sesión, unidad) en función de los resultados obtenidos en las evaluaciones.				
7	Comunico a mis estudiantes las altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje.				
8	Escucho y respeto las opiniones y puntos de vista de mis estudiantes.				
9	Promuevo la práctica de las normas de convivencia				
10	Considero actividades de diferentes niveles de dificultad que				

	atienda a los diferentes estilos, habilidades y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.				
11	Desarrollo actividades de enseñanza y aprendizaje que favorecen la integración.				
12	Promuevo trabajos colaborativos y cooperativos entre los estudiantes orientados a la solución de problemas.				
13	Propongo actividades de aprendizaje que involucran procesos de selección, registro y organización de información relevante.				
14	Empleo materiales considerando los aprendizajes previstos, los ritmos, estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples de los estudiantes.				
15	Desarrollo actividades previstas para la sesión, empleando el tiempo de manera efectiva y flexible, teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.				
16	Utilizo estrategias de retroalimentación oportunas sobre los avances y resultados de la evaluación, para que los estudiantes verifiquen sus logros de aprendizaje.				
Puntuación total:					

<b>A (34-48)</b> Nivel satisfactorio	<b>B (27-33)</b> Nivel mínimo	<b>C(0-26)</b> Nivel insatisfactorio

<b>MIS FORTALEZAS</b>	<b>ASPECTOS A MEJORAR</b>

<b>DOCENTES QUE APOYAN LA AUTONOMÍA</b>	
Presenta interés, pasión hacia la tarea de enseñar y de que el alumnado aprenda.	
Intenta ser positivo con todo lo que suceda en clase.	
Tiene paciencia y sabe escuchar.	

Cree que el aprendizaje es integral, que es más importante el proceso que el producto.	
Acepta que el profesorado es un guía en el proceso de aprendizaje en lugar de un instructor.	
Respeto las diferencias entre el alumnado, en los ritmos de aprendizaje, en los comportamientos o en los intereses.	
Muestra empatía, gestiona bien las emociones o enseña a resolver conflictos.	
Da margen para que puedan desarrollar el trabajo que tengan encomendado y tomar decisiones dentro del dominio de tareas que tienen asignadas.	
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.	
Deja que el alumno encuentre la solución.	
No presiona para conseguir los resultados.	
Da libertad de agrupación y selección de roles	
Feedback interrogativo para fomentar la implicación del alumno	
Deja que los alumnos tomen las decisiones	
<b>DOCENTES CONTROLADORES</b>	
Durante la instrucción en los comportamientos interpersonales promulgan que las tareas se cumplan atendiendo a la forma de pensar, sentir o comportarse del docente.	
Uso de incentivos extrínsecos y la presión verbal para conseguir resultados/objetivos	
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. Comparación con baremos más que la mejora individual.	
Emplea una metodología.	
Da la solución a los problemas que surgen.	
Toma la mayoría de las decisiones.	
Dicta lo que hay que hacer y cómo hacerlo.	

*¿Qué te ha parecido esta sesión?*

*¿Crees que puede ser útil?*

*¿Cómo te has sentido?*

## **ANEXO 6**

*Videos estilo controlador:*

<https://www.youtube.com/watch?v=7zotaEVD54Y>

<https://www.youtube.com/watch?v=w6dxdWdglLg>

<https://www.youtube.com/watch?v=GjNyz3BPjVg>

Videos estilo de apoyo a la autonomía:

<https://www.youtube.com/watch?v=siTBGcgA0og>

<https://www.youtube.com/watch?v=s05iTIYTCU>

[https://www.youtube.com/watch?v=EgnQSIYd9\\_U](https://www.youtube.com/watch?v=EgnQSIYd9_U)

## ANEXO 7

*Test para conocer los estilos interpersonales de cada uno (dirigido a estudiantes)*

- 1: totalmente desacuerdo
- 2: bastante en desacuerdo
- 3: algo en desacuerdo
- 4: algo de acuerdo
- 5: totalmente de acuerdo

Yo como estudiante cuando trabajo en pequeños grupos o en las clases, respecto a mis compañeros y docentes...		Valoración				
		1	2	3	4	5
1	Hablo continuamente y dejo muy poco margen para la aportación de los demás.					
2	Cuando trabajo en pequeños grupos doy y respuestas sin permitir que los demás lo descubran por sí mismos.					
3	Cuando trabajo en pequeños grupos y es necesario proporciono explicaciones a los compañeros que lo necesitan, buscando que se sientan a gusto con la tarea.					
4	En general, me aseguro de que los demás hagan las cosas como yo quiero.					
5	A lo largo de la clase apoyo la realización de propuestas y doy importancia a las ideas y sugerencias de los demás.					
6	Cuando trabajo en pequeños grupos y alguien lo necesita, explico por qué es importante realizar la actividad.					
7	Apoyo a los demás para que resuelvan el problema por sí mismo cuando tienen dificultades.					
8	Decido fechas límites de las tareas sin contar con los demás.					
9	Ofrezco diferentes opciones y caminos para realizar una					

	determinada actividad.					
10	Presto poca atención cuando los demás no se esfuerzan en ver las cosas como yo digo.					
11	Cuando trabajo en pequeños grupos, mi apoyo permite a los demás tomar sus propias decisiones.					
12	Cuando los demás se quejan razono con ellos escuchándolos y oyendo sus peticiones de modo constructivo.					
13	Cuando algo no sale como quiero utilizo expresiones como: ¿Puedes hacerlo como te expliqué?					
14	Respondo a las preguntas que me realizan de forma cuidadosa y detallada.					
15	Cuando trabajo en pequeños grupos, animo prometiendo recompensas a cambio de que lo hagan como yo quiero.					
16	Planifico las tareas por adelantado para desarrollarlas mejor.					
17	Presiono verbalmente a los demás para que se realice la actividad como yo he dicho.					
18	Cuando trabajo en pequeños grupos, siempre animo a los demás a realizar sus propias aportaciones.					