

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE APOYO A LA AUTONOMÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: RELACIÓN CON LA COMPETENCIA LABORAL DEL DISCENTE

DESIGN AND VALIDATION OF THE SCALE OF SUPPORT FOR AUTONOMY IN HIGHER EDUCATION: RELATIONSHIP WITH THE STUDENT'S LABOR COMPETENCY

Juan Antonio **Moreno-Murcia**
Elisa **Huéscar Hernández**
Román **Pintado Verdú**
Juan Carlos **Marzo Campos**

Universidad Miguel Hernández de Elche, España¹.

RESUMEN

En la actualidad, es una necesidad implementar nuevos modelos para el desarrollo de las competencias docentes así como la consecución de una transferencia al ámbito profesional futuro del discente. Los objetivos de este estudio fueron dos, en primer lugar, crear y validar la *Escala de Apoyo a la Autonomía (EAA)* para educación superior. En segundo lugar, se planteó comprobar la relación entre el apoyo a la autonomía del docente y la competencia laboral del discente. Para ello se utilizó una muestra de 233 estudiantes universitarios de nacionalidad española, de tres universidades españolas y con una media de edad de 23 años ($DT = 3.1$) a los que se le midieron la percepción de apoyo a la autonomía por parte del docente y la competencia laboral. Los resultados del análisis factorial confirmatorio, análisis de consistencia interna y estabilidad temporal fueron adecuados. Además, se observó una correlación positiva y significativa entre el apoyo a la autonomía y la competencia laboral. Como conclusión, este estudio ha permitido proporcionar una escala válida y fiable de 12 ítems y con un único factor que integra las aportaciones teóricas señaladas por Reeve (2009, 2016) y puede ser utilizada para medir el estilo

¹ *Correspondencia:* Juan Antonio Moreno-Murcia: Centro de Investigación del Deporte, Avda. Universidad, s/n, 03202, Elche. Alicante. España. Correo: j.moreno@umh.es , web: <http://www.cid-umh.es>

interpersonal que perciben los estudiantes del docente en educación superior. Además, los resultados animan a utilizar y poner a prueba metodologías activas por parte del docente en pro de sus implicaciones competenciales para el futuro laboral del alumnado.

Palabras clave: Medición, estilo interpersonal, motivación autodeterminada, competencia laboral, universidad.

ABSTRACT

Currently, it is necessary to implement new models for the development of teaching competencies as well as the achievement of a transfer to the future professional field of the student. The objectives of this study were two, in the first place, to create and validate the Autonomy Support Scale (EAA) for Higher Education. Secondly, it was proposed to verify the relation between the support to the autonomy of the teacher and the labor competence of the student. A sample of 233 Spanish university students from three Spanish universities with a mean age of 23 years ($DT = 3.1$) were used to measure the perception of support for autonomy by the teacher and the labor competence. The results of confirmatory factor analysis, analysis of internal consistency and temporal stability were adequate. In addition, there was a positive and significant correlation between support for autonomy and labor competency. As a conclusion, this study has allowed us to provide a valid and reliable 12-item scale with a single factor that integrates the theoretical contributions pointed out by Reeve (2009, 2016) and can be used to measure the interpersonal style perceived by teachers in Higher Education. In addition, the results encourage the use and testing of active methodologies by the teacher in favor of their implications for the labor future of students.

Keywords: Measurement, interpersonal style, self-determined motivation, labor competence, university.

Introducción

A partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), han proliferado los trabajos (Cano y Fernández, 2016; Pallisera, Fullana, Planas, y Del Valle, 2010) que tratan de dar respuesta a las nuevas necesidades de un escenario educativo sometido a un proceso de cambio estructural y metodológico en el que el tratamiento de las competencias se presenta como importante. A partir de una perspectiva de desarrollo personal integral, se entiende como competencia a un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que garantizan la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente (Fernández, 2005). De esta forma, uno de los cambios en este recorrido es la formulación de las nuevas titulaciones a partir de las competencias profesionales. Esto es, la capacidad para resolver de forma autónoma y flexible los problemas profesionales que se le planteen a una persona así como de colaborar con éxito en su ámbito profesional (Bunk, 1994). En este sentido, la educación superior cobraría aún una relevancia mayor al esperar que mediante su adaptación a esta nueva situación puedan producir cambios en la forma de gestionar el conocimiento que contribuyan a la calidad de los aprendizajes (Monereo y Pozo, 2001).

Se hace necesario entonces desarrollar nuevos modelos y estrategias metodológicas para el aprendizaje de estas competencias, así como conseguir una transferencia al ámbito profesional (Salmerón, 2013). Concretamente, en este propósito, la figura del docente de educación superior en el diseño de actividades enfocadas a incentivar la participación del estudiante en las experiencias de innovación viene cobrando un interés especial en los últimos años (Gargallo, Sánchez, Ros, y Ferreras, 2010; Romero, Zurita, y Zurita, 2010), haciéndose conveniente reforzar la formación del profesorado en relación al diseño de asignaturas y metodologías centradas en la

forma de incorporar las competencias genéricas (Sánchez, López, y Fernández, 2010). Además, la orientación educativa viene siendo reformulada en forma de competencias desarrollándose de manera concreta en cada comunidad autónoma. Entre sus funciones, dentro de las competencias de índole técnica aparecería la orientación académica y profesional. Así pues, la orientación en educación superior se ha convertido en un tema de interés especial de cara a optimizar los resultados futuros y de dar respuesta a las necesidades detectadas durante la inserción profesional (González y Martín, 2004; Gairín, Armengol, Muñoz, y Rodríguez-Gómez, 2015). En ocasiones, algunos trabajos informan de falta de formación de los orientadores para hacer frente al desarrollo de estas competencias (Álvarez-Ramírez, Pena y Losada, 2017; Vélaz de Medrano et al., 2013)

Este aspecto redefine el proceso de enseñanza-aprendizaje que hasta ahora se venía desarrollando (López, 2011) dando paso a un nuevo escenario donde el interés por el fomento de la autonomía del discente se convierte en un elemento determinante (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014; Gil, 2012; Monarca y Rappoport, 2013; Moreno-Murcia y Vera, 2011; Nunes, Bodden, Lemos, Lorence, y Jiménez, 2014; Stiefel, 2008). Así pues, desde el Informe DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) se subraya la importancia de las competencias necesarias que permitan a la persona actuar de manera autónoma, en el sentido de poder comprender y decidir en el contexto en el que se actúa así como defender y afirmar sus intereses y derechos. Desde la perspectiva docente, se subraya la creación de entornos donde adquiere un rol de facilitador del aprendizaje, planificando tareas y apoyando al estudiante hacia la responsabilidad por el aprendizaje (Reeve y Tseng, 2011) a través de diferentes opciones ajustadas a las necesidades de sus estudiantes con la finalidad de que tomen sus propias decisiones y resuelvan los problemas por sí mismos.

Como resultado de lo anterior, la nueva enseñanza superior estaría más cerca de contribuir a la formación integral de la persona, albergando desde la universidad la responsabilidad de proporcionar a los estudiantes las oportunidades necesarias para el desarrollo de las distintas competencias y favorecer su adaptación en una sociedad en continuo cambio, pudiendo responder entonces a las demandas de un mercado laboral cada vez más competitivo (Cajide et al., 2002; Ortega, 2010; Semeijn, Van Riel, Van Birgelen, y Streukens, 2005). En definitiva, se insta a que, a partir de una orientación educativa eficaz, desarrollar cualidades, valores y actitudes que capaciten al estudiante a realizar con eficiencia las tareas y funciones en un determinado ámbito profesional, y facilitar su adaptación y transición a nuevos perfiles profesionales (Manjón y Pérez, 2008). 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 reforzaría además la motivación por aprender del estudiante, aspecto primordial para lograr que sea capaz de continuar aprendiendo por sí mismo durante el resto de su vida (Manjón y Pérez, 2008). En este sentido, uno de los principales marcos teóricos para comprender el funcionamiento motivacional es la Teoría de la Autodeterminación (TAD, Deci y Ryan, 2012; Ryan y Deci, 2017), y complementaria a ésta, la teoría de las necesidades psicológicas básicas (NPB), entre las que se encuentra la necesidad de autonomía (junto con la competencia y la relación con los demás). Desde esta perspectiva, la figura de autoridad docente podría facilitar o frustrar las NPB del estudiante a través de su actuación por lo que la naturaleza de ésta se convierte en un elemento esencial.

La TAD propone que el estilo de enseñanza del docente se puede conceptualizar a lo largo de un continuo que va desde el apoyo a la autonomía (satisface las NPB del estudiante y aumenta la motivación intrínseca) al control (si no satisface las NPB del estudiante y promueve incentivos extrínsecos) (Gagne, Ryan, y Bargmann, 2003). Tal es su trascendencia que la TAD sitúa el apoyo a la autonomía como el elemento más importante para la satisfacción de las NPB (Deci y Ryan, 1987). A partir de esta perspectiva, Reeve (2009, 2016), explica que 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. De esta forma el estudiante se implica más en la toma de decisiones, empleando una metodología más indagativa, dándole más importancia al proceso que al resultado, fomentando el esfuerzo y la mejora personal (Moreno-Murcia et al., 2014). En el ámbito educativo, la investigación viene demostrando que el docente que apoya a la autonomía de sus estudiantes genera en ellos numerosas consecuencias positivas como el aumento de la motivación autodeterminada (Moustaka, Vlachopoulos, Kabitsis, y Theodorakis, 2012), el compromiso o el disfrute (Cheon y Reeve, 2013; Cheon, Reeve, y Moon, 2012; Mandigo, Holt, Anderson, y Sheppard, 2008), el rendimiento académico (Kusurkar, Ten Cate, Vos, Westers, y Croiset, 2013), el compromiso académico (Tucker et al., 2002) y la competencia percibida (Deci et al., 1981). Además, para el propio docente, el desempeño de este estilo también conlleva asociaciones positivas con algunas variables fundamentales en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje como la autoeficacia docente (Cheon, Reeve, Lee, y Lee, 2018).

Paralelo a ello, surge la necesidad de crear instrumentos de medida con el fin de poder medir unos y otros estilos en los escenarios de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo el modelo de la TAD, para medir el estilo de apoyo a la autonomía del docente, aparecieron algunos instrumentos como el *The Learning Climate Questionnaire* (LCQ) de Williams y Deci (1996), compuesto en su forma extendida por 15 ítems y por seis en su forma corta (LCQ, Ntoumanis, 2005) para medir en un único factor el apoyo a la autonomía del docente. Este cuestionario ha sido validado recientemente al contexto español (Nuñez, León, Grijalvo, y Martín-Albo, 2012) y viene siendo utilizado en numerosos trabajos en el ámbito educativo (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse, y Biddle, 2003; Standage, Gillison, Ntoumanis, y Treasure, 2012) y deportivo con la versión adaptada del Sport Climate Questionnaire (S-SCQ) (SDT, Sport Climate Questionnaire, Deci y Ryan, 1985) denominada *Cuestionario de Clima en el Deporte* (Balaguer, Castillo, Duda, y Tomás, 2009). Fuera de la TAD encontramos también instrumentos como *Teacher Autonomy Support* para evaluar el apoyo autonomía de los docentes (Güvenç, 2011). Está compuesto por dos dimensiones de ocho ítems cada una (toma de decisiones y oportunidad de autonomía). También la *Scale for Learner Autonomy Support* (OĞUZ, 2013), formada por 16 ítems en tres factores (apoyo a pensamientos y sentimientos, apoyo al proceso de aprendizaje y apoyo a la evaluación) que miden el estilo de apoyo a la autonomía del docente. En el extremo del estilo controlador, destaca la escala *Controlling Coach Behavior Scale* (CCBS) de Bartholomew, Ntoumanis, y Thogersen-Ntoumani (2010) validada al contexto español por Castillo, Tomás, Ntoumanis, Bartholomew, Duda, y Balaguer (2014) que adaptaron al contexto de la educación física.

Debido a la relevancia que tiene la medición del apoyo a la autonomía en el ámbito educativo y a que no existe ningún instrumento en lengua castellana para su evaluación en educación superior, el primer objetivo del presente trabajo fue crear y validar un instrumento que a diferencia de los ya citados anteriormente tuviera en cuenta las indicaciones mostradas por Reeve (2009, 2016) para determinar el apoyo a la autonomía que los estudiantes percibían por parte de sus docentes en escenarios de educación superior. Dichas indicaciones se fundamentan en una actuación docente que proporciona fundamentos explicativos a sus discentes apoyándose en un lenguaje no controlador, siendo paciente con el ritmo de aprendizaje de los mismos y aceptando las expresiones de afecto negativo en su caso (Reeve, 2009, 2016). En segundo lugar, para el estudio de la validez convergente relacionamos la medida de la percepción de apoyo a la autonomía de los estudiantes con la de la percepción de satisfacción de la competencia profesional o laboral. Desde esta teoría se hipotetiza que proporcionar apoyo a la autonomía por parte del docente repercutirá positivamente en la motivación autodeterminada de sus estudiantes promoviendo sus sentimientos de volición y competencia personal (Reeve, 2002, 2006). Por lo que en la línea de investigaciones previas, consideramos que aquellos estudiantes que perciben niveles más altos de apoyo a la autonomía por parte de sus docentes presentarían también niveles más altos de percepción de competencia laboral.

Método

Muestra

La muestra estuvo compuesta por 233 estudiantes universitarios (193 hombres y 38 mujeres) de 3º y 4º curso, pertenecientes a varios grados del área de Ciencias de la Salud de tres universidades públicas españolas, con una edad media de 23.15 años ($DT = 3.1$).

Instrumentos

Escala de apoyo a la autonomía. Se diseñó la *Escala de Apoyo a la Autonomía* (EAA) que finalmente quedó compuesta por 12 ítems que miden en un único factor el apoyo a la autonomía que perciben los estudiantes universitarios de sus docentes. Los ítems (e.g., “A lo largo de la clase nos invita a realizar propuestas y valora las ideas y sugerencias”) estaban precedidos por la sentencia previa “Mi docente en clase...”. Se midió a través de una escala tipo Likert que va desde 1 (*Totalmente desacuerdo*) a 5 (*Totalmente de acuerdo*).

Escala de Competencia laboral. Para medir la competencia laboral se utilizó la Escala de Percepción de la Competencia Laboral (Moreno-Murcia y Silveira, 2015) compuesta por ocho ítems que responden 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 fue “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*). La consistencia interna obtenida fue de .89.

Procedimiento

La construcción del cuestionario se realizó a partir de una revisión bibliográfica (Hernández, Silveira, y Moreno-Murcia, 2015; Moreno-Murcia, y Silveira, 2015; Moreno-Murcia, Torregrosa, y Alias, 2015), donde se fueron construyendo los aspectos más importantes sobre los que debían girar los ítems. La elaboración de los ítems se centró en determinar si el estilo de enseñanza que los estudiantes percibían por parte de sus docentes era más o menos cercano al apoyo a la autonomía. La redacción de los mismos surge de esa revisión para posteriormente someter la batería de ítems creada a una evaluación por parte de diez expertos en la temática, que puntuaron, en una escala Likert de cinco puntos sobre cada ítem de la escala, la suficiencia con el fin de ver si los ítems establecidos bastan para medir su propósito, la claridad de lenguaje, la coherencia de estos y su relevancia teórica. Las conclusiones extraídas con esta evaluación fueron encaminadas a reescribir algunos ítems, en unos casos para mejorar su entendimiento y en otros para eliminar la dualidad, ya que presentaba dos ideas diferentes y aconsejaban separar. Seguidamente, se administró la batería completa a un reducido grupo de estudiantes ($n = 26$) para verificar su correcta comprensión. La impresión de los estudiantes fue que la escala no presentaba ningún problema de comprensión por lo que no se realizaron cambios.

Más tarde se contactó con los docentes y estudiantes implicados para informarles del objetivo de la investigación y solicitarles su colaboración para que los estudiantes pudieran rellenar el cuestionario en su tiempo de clase. Se insistió en el anonimato de las respuestas para que contestaran con honestidad y sinceridad. El tiempo requerido para su cumplimentación fue de 8 minutos, aproximadamente.

Análisis de datos

Se calcularon los estadísticos descriptivos de todos los ítems objeto de estudio (medias y desviaciones típicas), se analizó la consistencia interna de cada factor mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach y las correlaciones bivariadas de todas las variables. La estructura de la escala se confirmó a través de un análisis factorial confirmatorio. A continuación se llevó a cabo una prueba de validez de convergencia donde se relacionó el apoyo a la autonomía con la variable competencia laboral. Los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS 21.0 y AMOS 21.0.

Resultados

Análisis factorial confirmatorio de la escala de apoyo a la autonomía

Se realizó un análisis factorial confirmatorio (CFA) basándonos en 12 medidas observadas y un único constructo latente. La validez del modelo de medición fue considerada a través de una serie de coeficientes *fit*, también llamados índices de bondad de ajuste: χ^2 , $\chi^2/d.f.$, RMSEA y los índices incrementales (CFI y GFI). 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 28.55, lo que indicaba falta de normalidad multivariada de los datos. Por ello, siguiendo a Finney y DiStefano (2006) se utilizó el método robusto de estimación de máxima verosimilitud (Byrne, 2001). Los índices obtenidos fueron adecuados: $\chi^2 (54, N = 233) = 120.86, p = .01$; $\chi^2/d.f. = 2.23$; CFI = .93; GFI = .91; RSMR = .04; RMSEA = .06. Las propiedades psicométricas de los 12 ítems de la *Escala de Apoyo a la Autonomía* se muestran en la Tabla 1 y Figura 1.

Análisis de consistencia interna y estabilidad temporal

La consistencia interna de la dimensión de la escala se calculó utilizando el coeficiente alfa de Cronbach y se obtuvo un valor alfa de .89. Mientras que para analizar la estabilidad temporal de la escala se empleó una muestra de 31 estudiantes de educación superior, con edades comprendidas entre los 22 y 37 años ($M = 24.93$; $DT = 3.88$). Estos contestaron a la escala en dos ocasiones, con una separación temporal de cuatro semanas. Se calculó el coeficiente de correlación intra-clase (CCI) para los dos momentos (pre-postest). La media fue de 3.58 ($DT = .28$) y 3.59 ($DT = .40$) con un CCI de .93 para el apoyo a la autonomía. 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).

Análisis descriptivos y de correlaciones

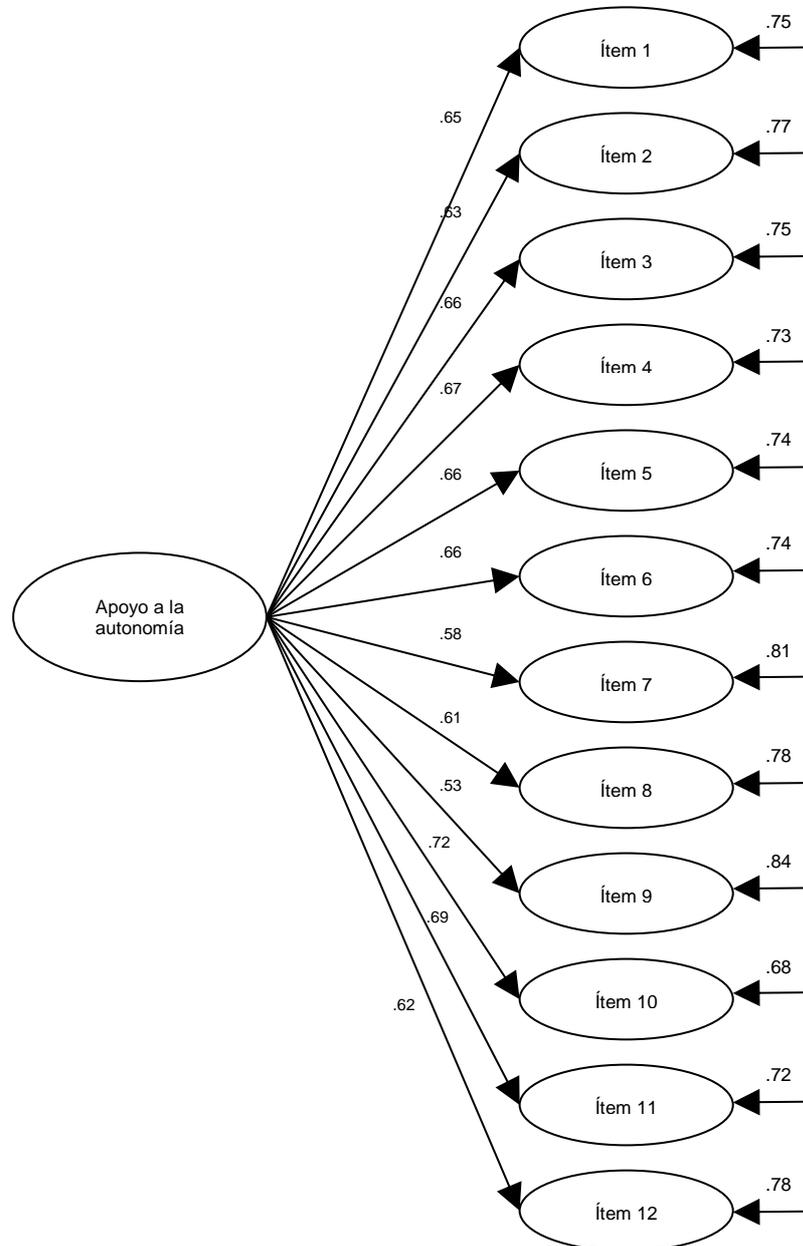
En el análisis de correlación de las variables apoyo a la autonomía ($M = 3.54$; $DT = 1.63$) y competencia laboral ($M = 5.05$; $DT = 1.03$) se encontró una correlación positiva y significativa ($r = .64$; $p = .001$).

TABLA 1. Parámetros Estimados de AFC para la Escala de Apoyo a la Autonomía

	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>	<i>PRE</i>	<i>CMC</i>
1. Proporciona explicaciones que nos ayuda a comprender la utilidad personal de realizar dicha actividad	3.87	.78	-.77	1.14	.65	.46
2. A lo largo de la clase nos invita a realizar propuestas y valora las ideas y sugerencias	3.67	.88	-.77	.49	.63	.39
3. Explica por qué es importante realizar la actividad	3.87	.89	-.74	.30	.66	.46
4. Cuando los estudiantes detectan dificultades se sienten apoyados por el docente para poder resolver el problema por sí mismos	3.44	.91	-.71	.22	.67	.44
5. Ofrece diferentes opciones y caminos para realizar una determinada actividad	3.45	.94	-.40	.16	.66	.44
6. Ofrece tareas desafiantes que permitan a los estudiantes tomar decisiones sobre su aprendizaje	3.58	.82	-.32	-.00	.66	.42
7. Cuando los estudiantes se quejan o muestran poca iniciativa el profesor razona con el alumnado escuchándolo y oyendo sus reivindicaciones de modo constructivo	3.22	1.05	-.28	-.57	.58	.39
8. Permite a los estudiantes resolver la tarea a su propio estilo	3.23	.97	-.38	-.16	.61	.40
9. En ocasiones, permite al estudiante trabajar de forma independiente	3.63	.93	-.81	.63	.53	.33
10. Ofrece estímulos para fomentar la autonomía del estudiante	3.49	.96	-.72	.97	.72	.50
11. Proporciona el tiempo necesario para que el estudiante explore y manipule los materiales facilitados para mejorar su aprendizaje	3.24	1.06	-.38	-.40	.69	.49
12. Responde a las preguntas, tanto grupales como individualmente, de forma atenta y detallada	3.79	1.01	-.71	-.12	.62	.36

Nota: PRE: Pesos de regresión; CMC: Correlación múltiple al cuadrado

FIGURA 1. Pesos de Regresión Estandarizados y Error del AFC de la Escala de Apoyo a la Autonomía



Conclusiones

Dado que anteriores estudios vienen mostrando que tener en cuenta al estudiante en el proceso de instrucción posee un efecto positivo sobre la motivación y el aprendizaje (Reeve, Jang, Carrel, Jeon, y Barch, 2004; Taylor, Ntoumanis, y Smith, 2009), y que no existen instrumentos enfocados a la educación superior a pesar de sus condiciones cambiantes de los últimos años que revierten en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Marchesi, y Martín, 2014; Pallisera et al., 2010), este estudio se presenta con un doble objetivo. En primer lugar, diseñar y validar la *Escala de Apoyo a la Autonomía (EAA) en educación superior* en una muestra de estudiantes universitarios y en segundo lugar, comprobar su relación con la satisfacción de la percepción de competencia laboral del estudiante.

Así pues, respecto al primer objetivo, los resultados de este trabajo indican que la *Escala de Apoyo a la Autonomía (EAA) en educación superior* posee unas buenas propiedades psicométricas, mostrando una adecuada consistencia interna, así como una adecuada validez de constructo (examinada a través de la validez factorial y de la validez convergente), por lo que constituye una forma óptima de medida en castellano del estilo interpersonal docente de apoyo a la autonomía, considerado como el comportamiento óptimo de interacción del docente hacia sus discentes por su contribución a promover los resultados más adaptativos (Reeve et al., 2004). En este perfil, caracterizado por reconocer la capacidad del alumnado y fomentar su participación activa en el aprendizaje, se prima movilizar los recursos motivacionales internos del estudiante persiguiendo el crecimiento personal durante el proceso frente a los estilos más controladores en los que el docente impone su forma de pensar, sentir y actuar (Reeve, 2009, 2016).

El cuestionario presentó adecuadas medidas psicométricas para medir con esta versión de 12 ítems el constructo "apoyo a la autonomía". En cuanto a la evidencia de validez basada en la estructura interna (validez factorial), los datos obtenidos en el análisis factorial confirmatorio han mostrado que el modelo unifactorial hipotetizado presenta un ajuste satisfactorio. Además la consistencia interna de la escala estuvo por encima del valor alfa de Cronbach recomendado de .70 (Nunnally y Bernstein, 1994) y su estabilidad temporal fue óptima. Los 12 ítems de esta dimensión persiguen medir si el docente nutre de recursos motivacionales internos al estudiante, si le proporciona fundamentos explicativos, si utiliza un lenguaje no controlador, si muestra paciencia para permitir a los estudiantes el tiempo necesario para aprender a su propio ritmo y si reconoce y acepta 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.

En segundo lugar, respecto al segundo objetivo de comprobar la evidencia de validez basada en la relación con la variable competencia laboral (validez convergente), los resultados apoyaron la hipótesis del trabajo, mostrando que el apoyo a la autonomía se relaciona de forma positiva y significativa con la competencia laboral. Efectivamente, a partir de la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2012; Ryan y Deci, 2017), y del modelo Vallerand (2007) de la interconexión de los diferentes contextos motivacionales, se esperaba que el apoyo a la autonomía percibido en clase por el docente repercutiera positivamente en la percepción del estudiante de su competencia laboral. En este sentido, el apoyo a la autonomía por parte del docente es un aspecto clave para maximizar el aprendizaje (Cheon et al., 2018; Cheon, Reeve, Yu, y Yang, 2014) siendo la implicación activa resultante por parte de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje el motor que les hará sentir cada vez más competentes, dada la mejora en la percepción de competencia y de resultados obtenidos (Cockley, Bernard, Cunningham, y Motoike, 2001; Gargallo, Garfella, Sánchez, Ros, y Serra, 2009). Anteriores trabajos han señalado la relación de la utilización del apoyo a la autonomía como estilo docente con una mejor aplicación de los conocimientos aprendidos (Moreno-Murcia y Silveira, 2015;

Vernon y Blake, 1993), competencia en la solución de problemas, seleccionando y utilizando los materiales de aprendizaje con mayor autonomía, realizando autoevaluaciones y desarrollando más habilidades de autoaprendizaje (Norman y Schmindt, 1992), mejor aprendizaje de habilidades sociales y personales (Patall, Cooper y Robinson, 2008), y una mayor tendencia a buscar la novedad, nuevos retos y ejercitar sus propias capacidades (Deci y Moller, 2005). Y todo ello a través de una orientación educativa eficaz enfocada en 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 implicación activa del discente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se incrementa a medida que se siente más competente, confíe pues en sus propias capacidades a través de su esfuerzo (Fischer y Rustemeyer, 2007). Además, es importante destacar que las nuevas demandas del mercado laboral actual exigen un esfuerzo en el ajuste entre la universidad y la empleabilidad futura del estudiante a través de nuevas metodologías que reformulen el escenario de enseñanza-aprendizaje guiado por una labor efectiva de orientación educativa (Moreno y Morales, 2017).

Estos resultados hacen que la Escala de Apoyo a la Autonomía pueda ser utilizada para medir el estilo interpersonal del docente en educación superior complementando a otras escalas ya creadas para esta variable en otros contextos como la *The Learning Climate Questionnaire* (LCQ) de Williams y Deci (1996), la *The Sport Climate Questionnaire* (SCQ) de Deci y Ryan (2006), la *Teacher Autonomy Support Scale* (Güvenç, 2011), y la *Scale for Learner Autonomy Support* (OĞUZ, 2013). Además, el interés del trabajo al proporcionar un instrumento válido y fiable que permita medir el apoyo a la autonomía que da el docente en clase en el ámbito de la educación superior, podría contribuir a mejorar el diseño de las intervenciones en el ámbito de la orientación educativa ya que, dados los beneficios demostrados en la literatura científica señalada anteriormente (Cheon et al., 2014), puede ayudar a disminuir los todavía excesivos niveles de estilos controladores docentes (Assor, Kaplan, y Roth, 2002; Assor, Kaplan, Kanat-Maymon, y Roth, 2005; Moreno-Murcia, Conde, y Sáenz-López, 2012) por su relación de éstos con la disminución de bienestar psicológico, compromiso y disfrute de la tarea (Bartholomew, Ntoumanis, y Thogersen-Ntoumani, 2009; Hein, Koka, y Hagger, 2015).

Entre las limitaciones que presenta el estudio, indicar que la validación de una escala debe tener continuidad en el tiempo, la utilización de diferentes muestras y más estudios que comprueben la validez y fiabilidad de estos resultados. Sería interesante examinar la invarianza factorial de la *Escala de Apoyo a la Autonomía* a través de diferentes titulaciones, a través de la experiencia profesional o del sexo, en pro de enriquecer la validez de esta escala.

Por último, sería recomendable llevar a cabo estudios en el futuro con un mayor número de participantes y en diferentes contextos sociodemográficos, para determinar la utilidad real que se le pueda otorgar a ésta en la intervención en materia de orientación. De esta forma, se podrían relacionar los beneficios de estilos más cercanos al apoyo a la autonomía, con otras variables como por ejemplo puede ser la motivación, los mediadores psicológicos o la satisfacción docente. También sería interesante considerar en el futuro la necesidad de realizar estudios de intervención donde poder llevar a cabo la manipulación de la escala con diferentes grupos y docentes de forma individual.

Referencias bibliográficas

- Assor, A., Kaplan, H. y Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278, Doi:10.1348/000709902158883

- Álvarez-Ramírez, M.R., Pena, M. y Losada, L. (2017). Misión imposible: mejorar el bienestar de los orientadores a través de su inteligencia emocional. *REOP*, 28(1), 19-32.
- 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.
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L. y Tomás, I. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del cuestionario de clima en el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(1), 73-83.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N. y Thøgersen- 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, Doi: 10.1080/17509840903235330
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). The controlling interpersonal style in a coaching context: development and initial validation of a psychometric scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32(2), 193-211, doi:10.1123/jsep.32.2.193
- Bunk, J. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cano, E. y Fernández, M. (2016). Competencias de los egresados del Espacio Europeo de Educación Superior: relatos de vida de los nuevos estudiantes universitarios frente a los antiguos licenciados. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 187-203.
- Cajide, J., Abeal, C., Barreiro, F., Zamora, E., Exposito, A. y Mosteiro, J. (2002). Competencias adquiridas en la universidad y habilidades requeridas por los empresarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 449-467.
- Castillo, I., Tomás, I., Ntoumanis, N., Bartholomew, K., Duda, J. I. y Balaguer, I. (2014). Psychometric properties of the Spanish version of the Controlling Coach Behaviors Scale in the sport context. *Psicothema*, 26(3), 409-414.
- Cheon, S. H. y Reeve, J. (2013). Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure? A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 508-518, Doi: 10.1016/j.psychsport.2013.02.002
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y. y Lee, J. (2018). Why autonomy supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*. 69, 43-51. Doi:10.1016/j.tate.2017.09.022
- Cheon, S. H., Reeve, J. y Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34, 365-396. Doi:10.1123/jsep.34.3.365
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., Y Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 36(4), 331-346, Doi: 10.1123/jsep.2013-0231
- 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.

- 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. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134., doi: 10.1016/0092-6566(85)90023-6
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (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. 3-36). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2006). Self-Determination Theory: An Approach to Human Motivation and Personality. Revisado el 5 de agosto de 2006 de la University of Rochester Website:http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/needs_scl.html
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. En A. W. Kruglanski, P. A. M. Van Lange y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories social psychology* (Vol. 1, pp. 416-437). London: SAGE.
- Fernández, J. (2005). *Gestión por competencias: Un modelo estratégico para la dirección de recursos humanos*. Primera edición. Madrid: Pearson.
- Finney, S. J. y Distefano, C. (2013). Nonnormal and categorical data in structural equation modeling. En G. R. Hancock y R. O. Mueller (Eds.). *Structural equation modeling: A second course* (2a Ed.) (pp. 439-492). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Fischer, N. y Rustemeyer, R. (2007). Motivation sentwicklung und schülerperzipiertesLehrkraftverhaltenimMathe matikunterricht [The impact of perceived teacher behavior on motivational development in mathematics]. *Zeitschriftfür Pädagogische Psychologie*, 21, 135-144.
- Gagne, M., Ryan, R. M., y Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372-390, Doi: 10.1080/714044203
- Gairín, J., Armengol, C., Muñoz, J.L. y Rodríguez-Gómez, D. (2015). Orientación y tutoría en las prácticas profesionalizadoras: Propuesta de estándares de calidad. *REOP*, 26(2), 26-41.
- 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*, 19(2), 289-305.
- Gargallo, B., Garfella, P. R., Sánchez, F., Ros, C. y Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto 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), 1-16.
- Gil, J. (2012). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XX1*, 14(1), 117-134.
- González, I. y Martín, J.F. (2004). La orientación profesional en la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 229-315.

- Güvenç, H. (2011). Autonomy support and professional self-efficacy perceptions of classroom teachers. *Educational Administration in Theory and Practice*, 17(1), 99-116.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N., Culverhouse, T. y Biddle, S. J. H. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: A trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 95, 784-795. Doi: 10.1037/0022-0663.95.4.784
- Hein, V., Koka, A. y Hagger, M. S. (2015). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of Adolescence*, 42, 103-114, Doi: 10.1016/j.adolescence.2015.04.003
- Hernández, A., Silveira, Y. y Moreno-Murcia, J. A. (2015). Adquisición de las competencias profesionales según el soporte de autonomía, mediadores psicológicos y motivación. *Bordón*, 67(4), 61-72.
- Mandigo, J., Holt, N. Anderson, A. y Sheppard, J. (2008). Children's motivational experiences following autonomy-supportive games lessons. *European Physical Education Review*, 14(3), 407-425.
- Manjón, J. V. y Pérez, M. C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 1-12.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza Editorial.
- Monarca, H. y Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo. El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación*, 1, 54-78.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2001): "Competencias para sobrevivir en el siglo XXI". *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 50-55.
- Moreno, R. y Morales, S. (2017). Las competencias socio-personales para la inserción socio-laboral de jóvenes en los programas propios de educación social. *REOP*, 28(1), 33-50.
- 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*, 40, 18-27.
- Moreno-Murcia, J. A., Sicilia, A., Sáenz-López, P., González-Cutre, D. Almagro, B. J. y Conde, C. (2014). Análisis motivacional comparativo en tres contextos de actividad física / Motivational analysis comparing three contexts of physical activity. *RIMCAFD. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(56), 665-685.
- Moreno-Murcia, J. A. y Silveira, Y. (2015). Hacia una mejor predicción de la percepción de competencia laboral en los universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 277-292.
- Moreno-Murcia, J. A., Torregrosa, Y. y Alias, A. (2015). Modelo predictivo para la mejora de la percepción de competencia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 173-188.
- 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.
- Moustaka, F. C., Vlachopoulos, S. P., Kabitsis, C., Y Theodorakis, Y. (2012). Effects of an autonomy-supportive exercise instructing style on exercise motivation, psychological well-being, and exercise attendance in middle-age women. *Journal of Physical Activity & Health*, 9(1), 138-150.
- 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.

- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. New 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*, 19(2), 327-346.
- Núñez, J. L., León, J., Grijalvo, F. y Albo, J. M. (2012). Measuring autonomy support in university students: The Spanish version of the learning climate questionnaire. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1466-1472.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444-453.
- López, J. I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301, Doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-040
- Oğuz, A. (2013). Developing a Scale for Learner Autonomy Support. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(4), 2187-2194.
- Ortega, N. M. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 305-327.
- 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, Doi: 10.1037/0033-2909.134.2.270
- Reeve, J., Jang, H., Carrel, D. Jeon, S. y Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- 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. Doi:10.1086/501484
- 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. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. En J. C. K. Wang, W. C. Liu, & R. M. Ryan's (Eds.). *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 129–152). Singapore: Springer (Chpt 5).
- Reeve, J. y Tseng, C. M. (2011). Cortisol reactivity to a teacher's motivating style: The biology of being controlled versus supporting autonomy. *Motivation and Emotion*, 35(1), 63-74.
- Romero, C., Zurita, F. y Zurita, F. (2010). La autonomía y orientación en el Espacio Europeo de Educación Superior mediante el portafolio y la tutoría. *Estudios sobre Educación*. 19, 261-282.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Sánchez, Á., López, Á. y Fernández, M. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del Espacio Europeo de Educación Superior en las universidades españolas. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 1, 35-73.
- Salmerón, L. (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura. *Revista de Educación*, volumen extraordinario, 34-53.
- Semeijn, J., Van Riel, C. R., Van Birgelen, M. y Streukens, S. (2005). E-services and offline fulfillment: How eloyalty is created. *Managing Service Quality*, 15(2), 182-194.

- Standage, M., Gillison, F. B., Ntoumanis, N., y Treasure, D. (2012). Predicting Students' Physical Activity and Health-Related Well-Being: A Prospective Cross-Domain Investigation of Motivation Across School Physical Education and Exercise Settings. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34, 37-60.
- Stiefel, B. M. (2008). *Competencias básicas: hacia un nuevo paradigma educativo* (Vol. 111). Barcelona: Narcea Ediciones.
- Taylor, I., Ntoumanis, N. y Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology in Sport and Exercise*, 19, 235-243, Doi: 10.1016/j.psychsport.2008.09.002
- Vallerand, R. (2007). Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Physical Activity. A Review and Look at the Future. En G. Tenenbau y R. Klund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (3a ed., pp. 59-83). New York: John Wiley, Doi: 10.1002/9781118270011.ch3
- Vélaz De Medrano, C., Manzanares, A., López-Martín, E. y Manzano-Soto. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación*, Extraordinario 2013, 261-292.
- 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, Doi:10.1097/00001888-199307000-00015
- Vincent, J. W. (1995). *Statistics in kinesiology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- 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, Doi:10.1037/0022-3514.70.4.767

Fecha de entrada: 13 de abril de 2018
Fecha de revisión: 12 de octubre de 2018
Fecha de aceptación: 7 de enero de 2019