

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 67
Número, 4
2015

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES SEGÚN EL SOPORTE DE AUTONOMÍA, MEDIADORES PSICOLÓGICOS Y MOTIVACIÓN

Acquisition of professional skills according to support autonomy, psychological mediators and motivation

ANDREA HERNÁNDEZ MARTÍNEZ

Universidad de Castilla-La Mancha

YOLANDA SILVEIRA TORREGROSA Y JUAN ANTONIO MORENO MURCIA

Universidad Miguel Hernández de Elche

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67406

Fecha de recepción: 22/09/2014 • Fecha de aceptación: 22/07/2015

Autor de contacto / Corresponding Author: Andrea Hernández Martínez. E-mail: Andrea.hernandez@uclm.es

INTRODUCCIÓN. El objetivo de este trabajo consistió en comprobar el poder de predicción del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada sobre la competencia laboral. **MÉTODO.** La muestra estuvo compuesta por 241 universitarios españoles, estudiantes del Grado de Maestro con mención en Educación Física, de edades comprendidas entre los 20 y 34 años. Los instrumentos administrados fueron *Percepción del alumno sobre el Soporte de Autonomía*, *Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en educación*, *Escala de Motivación Académica* y la *Escala de Competencia laboral*. Se calcularon los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas), la consistencia interna de cada factor y las correlaciones bivariadas entre las distintas variables. Se realizó un análisis de regresión lineal para determinar en qué grado el soporte de autonomía docente, los mediadores psicológicos y la motivación académica predicen la competencia laboral. **RESULTADOS.** Los resultados muestran una correlación positiva y significativa de todas las variables (soporte de autonomía, necesidades psicológicas básicas, motivación académica y competencia profesional). Se predijo en un 30% la varianza explicada, siendo la motivación autodeterminación el factor que más predijo la percepción de competencia laboral. **DISCUSIÓN.** Por tanto, estos resultados muestran la importancia de desarrollar estilos docentes que den al estudiante libertad y posibilidad de elección, incrementando su motivación para aprender, y sintiéndose más competente para desempeñar su labor en el ámbito profesional.

Palabras clave: *Autonomía del alumno, Competencia, Estudiantes universitarios, Motivación.*

Introducción

La modificación de los planes de estudio, consecuencia de su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, ha supuesto un cambio en los estilos docentes, ya que surge la necesidad de desarrollar nuevos planteamientos y estrategias metodológicas para que los estudiantes adquieran diferentes competencias y sean capaces de transferirlas al ámbito profesional (Salmerón, 2013). Es decir, se está pasando de estilos controladores, centrados en el docente como principal transmisor de conocimientos (Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras, 2010), a otros en los que el estudiante asume el rol principal, gana en autonomía y crea propio aprendizaje. De esta forma se favorece la creación de estudiantes que utilizan procesos cognitivos de nivel superior, comprometidos en las actividades relacionadas con su aprendizaje, y que sean capaces de pensar y comprender la materia de estudio (Hernández, Arán y Salmerón, 2012). En definitiva, estudiantes que sean capaces de adaptarse a una sociedad que se encuentra en un continuo cambio y de este modo responder a las demandas del mundo laboral mediante la adquisición de competencias que le permitan progresar tanto laboral como socialmente (Ortega, 2010).

El apoyo a la autonomía, como característica de este tipo de estilos docentes, es descrito por Deci y Ryan (1985) como la creación de un contexto en el que se promueve la elección y se fomenta la iniciativa del estudiante, de manera que sean proactivos y comprometidos en sus tareas, y no se muestren pasivos y alienados. En esta línea, las teorías motivacionales más relevantes (Deci y Ryan, 1985, 2000; Ryan y Deci, 2000; Vallerand, 2007) señalan la importancia de algunos factores sociales, como el soporte de autonomía, por su contribución positiva en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, lo que se traduce en la libertad percibida por el estudiante para elegir, sentirse eficaz y establecer relaciones con un grupo de personas.

La teoría de la autodeterminación sostiene que los estudiantes se encuentran en continuo intercambio con su entorno de clase y, por tanto, necesitan recursos de apoyo, que determinarán la motivación y su compromiso. Partiendo de esta tesis, Vallerand (1997) desarrolló el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca, basado en cinco premisas básicas. Por un lado, establece que en el análisis de la motivación se deben considerar la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación. Determina asimismo tres niveles de motivación, global o general de una persona, contextual u orientada hacia un contexto específico y situacional, que es la que se tiene durante el desarrollo de una tarea concreta. En este sentido, postula que la motivación es determinada por factores sociales a nivel global, contextual y situacional, y que la motivación de un nivel inferior puede influir en la de un nivel superior, provocando consecuencias importantes en los ámbitos cognitivo, afectivo y comportamental. Siendo así se podría intervenir en la motivación global y contextual de los universitarios a través de la exposición a situaciones emocionales positivas, propiciadas por el docente a través de un clima motivacional de apoyo a la autonomía, ya que la percepción de competencia del estudiante sobre la ejecución de una tarea viene determinada por la orientación motivacional transmitida en el clima social de aula (Moreno-Murcia, Silveira, y Conte, 2013). De esta manera se crearán contextos en los que se ponga en ejercicio el pensamiento crítico y la capacidad de tomar decisiones, investigar y transferir los aprendizajes (Hernández, Arán y Salmerón, 2012). Un contexto opuesto al control, en el que se minimice la presión y se motive la acción. Según Hernández, Rodríguez, Ruiz y Esquivel (2010), este tipo de situaciones hace posible que el estudiante construya su conocimiento, comprenda el material y se interese por su significado, lo que con seguridad repercutirá en los resultados y en su motivación. En definitiva, el papel activo del estudiante es fundamental, ya que su percepción del ambiente influye en qué y cómo aprende.

Por otra parte, resulta evidente que la construcción del conocimiento depende de motivos e intenciones, además de lo que el estudiante ya sabe y de cómo emplea sus conocimientos (Hernández, Arán y Salmerón, 2012). La práctica educativa, por tanto, debe permitir otorgar sentido personal al aprendizaje, favorecer el desarrollo de cualidades, valores y actitudes que capaciten al estudiante a realizar con eficacia a las diferentes tareas y funciones a las que se va a enfrentar en el ámbito profesional y facilitar su adaptación y transición a nuevos perfiles profesionales (García y López, 2008). Por todo lo anterior, el objetivo de este estudio es predecir la percepción de competencia laboral a través del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada en estudiantes universitarios, por lo que se espera que la competencia laboral sea predicha efectivamente por estas variables.

Método

Muestra

La muestra estuvo compuesta por 241 estudiantes universitarios de 3º y 4º curso del Grado de Maestro de Educación Física, con edades comprendidas entre los 20 y 34 años ($M = 22.07$, $DT = 2.41$). Del total de la muestra, el 42% eran chicas y el 58% chicos. Los centros en los que se desarrolló el estudio fueron las facultades de educación de la Universidad de Castilla-La Mancha, y los datos fueron recogidos en base a un criterio de accesibilidad.

Medidas

Soporte de autonomía. Se usó la *Student's Perception of Autonomy Support* de Roder y Kleine (2007), validado al contexto español por Moreno-Murcia, Ruiz y Silveira (en prensa), para medir la percepción del estudiante acerca del apoyo a la autonomía por parte del docente en las clases. Esta escala está compuesta por 5

ítems, precedidos de la frase: “En clase a menudo, podemos decidir...”, y valora el nivel de autonomía del estudiante en el contexto académico (e.g. “Si queremos trabajar solos o en grupo”). Los ítems se responden con una escala tipo Likert de 4 puntos, que avanzan desde 1 (*nunca o casi nunca*) hasta 4 (*frecuentemente es verdad para mí*). La consistencia interna fue de .71.

Necesidades psicológicas básicas. Se utilizó la *Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas en Educación* (ESNPE) de León, Domínguez, Núñez, Pérez y Martín-Albo (2011), versión española de la *Échelle de Satisfacción des Besoins Psychologiques* en el contexto educativo de Gillet, Rosnet y Vallerand (2008). Consta de 15 ítems para medir tres dimensiones: autonomía (e.g. “Me siento libre en mis decisiones”), competencia (e.g. “Tengo la sensación de hacer las cosas bien”) y relación (e.g. “Me siento bien con las personas con las que me relaciono”). Las respuestas se evalúan de acuerdo a una escala tipo Likert de 5 puntos, que oscilan entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*). La consistencia interna fue de .74 para las dimensiones de competencia y relación y .71 para la autonomía.

Motivación académica. Para medir la motivación académica del estudiante se empleó la versión española (*Escala de Motivación Educativa*, EME-E) de Núñez, Martín-Albo, y Navarro (2005), de la *Academic Motivation Scale* (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal, y Vallières, 1992). El instrumento está formado por 28 ítems, precedidos por la frase “¿Por qué estudias?” y distribuidos en siete subescalas, cinco de ellas de cuatro ítems y las dos restantes de tres: desmotivación (e.g. “No sé por qué voy a la universidad y, sinceramente, no me importa”), regulación externa (e.g. “Para poder conseguir, posteriormente, un mejor salario”), regulación introyectada (e.g. “Porque cuando hago bien las tareas en clase me siento importante”), regulación identificada (e.g. “Porque me ayudará a tomar una mejor decisión en lo

que respecta a mi orientación profesional”), motivación intrínseca al conocimiento (e.g. “Porque mis estudios me permiten seguir aprendiendo muchas cosas que me interesan”), motivación intrínseca al logro (e.g. “Por la satisfacción que siento cuando voy superando actividades académicas difíciles”) y motivación intrínseca a las experiencias estimulantes (e.g. “Porque realmente me gusta asistir a clase”). Las respuestas se puntuaron de acuerdo a una escala tipo Likert de siete puntos, desde 1 (*no se corresponde en absoluto*) hasta 7 (*se corresponde totalmente*). Las consistencias internas obtenidas en este estudio fueron .82 para desmotivación, .76 para regulación externa, .77 para regulación introyectada, .70 para regulación identificada, .83 para motivación intrínseca al conocimiento, .76 para motivación intrínseca al logro y .72 para motivación intrínseca a las experiencias estimulantes. Para evaluar la motivación autodeterminada se utilizó el índice de autodeterminación (IAD), que se ha mostrado como válido y fiable en diferentes trabajos (Chantal, Robin, Vernat, y Bernache-Asollant, 2005; Kowal y Fortier, 2000), y se calcula con la siguiente fórmula: $(2 \times (MI \text{ conocimiento} + MI \text{ ejecución} + MI \text{ estimulación})/3) + ((ME \text{ identificada} + ME \text{ integrada}/2)) - ((ME \text{ externa} + ME \text{ introyectada})/2) - (2 \times \text{Desmotivación})$ (Valle- rand, 1997).

Competencia laboral. Se utilizó el cuestionario de Moreno-Murcia y Silveira (2015), que determina el valor percibido por el estudiante acerca de las enseñanzas que les transmiten en la universidad y su importancia en el contexto laboral futuro (e.g. “Comprende la estructura y funcionamiento de mi campo de conocimiento, en las distintas fases del desarrollo”). La sentencia que precede los 8 ítems que componen la escala es “Lo que me están enseñando mis docentes me permite ser capaz de...”, y las respuestas varían entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 7 (*totalmente de acuerdo*). En este estudio la consistencia interna obtenida fue de .85.

Diseño

El tipo de estudio que se presenta es observacional, de corte descriptivo y transversal.

Procedimiento

La recogida de datos tuvo lugar en las cuatro facultades de educación de la Universidad de Castilla-La Mancha durante los meses de marzo y abril del curso 2012-2013. El procedimiento de actuación, en relación a la recogida de datos, consideró que el tipo de instrucciones facilitadas a los estudiantes fuesen las mismas en todos los centros, con el fin de evitar la influencia de esta información en los resultados. Se aprovecharon las sesiones prácticas, dado su carácter obligatorio, para asegurarnos de que el número de estudiantes fuese el más elevado posible. El investigador informó del proceso de cumplimentación de los instrumentos, así como de la no obligatoriedad en cuanto a la participación en el estudio. Se empleó un tiempo máximo de 15 minutos para la realización de la tarea, bajo la premisa del anonimato de las respuestas, previa cumplimentación del correspondiente consentimiento informado.

Análisis de datos

Se calcularon los estadísticos descriptivos de todas las variables 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, con el fin de conocer las relaciones entre todas las variables. Posteriormente se realizó una regresión lineal múltiple por pasos para comprobar el poder de predicción del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada sobre la competencia laboral. Los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS 21.0.

Resultados

Análisis descriptivos y correlaciones de todas las variables

Los estudiantes asignaron una puntuación media al soporte de autonomía de 1.88 sobre cuatro. En relación a las necesidades psicológicas, la más valorada fue la relación con los demás, seguida de la competencia y la autonomía académica. El IAD logró una puntuación media de 5.28, siendo la puntuación de la percepción de competencia laboral de 4.69 sobre siete. Todas las variables objeto de estudio mostraron una correlación positiva y significativa, que avanza desde $r = .11$ ($p < .05$) hasta $r = .45$ ($p < .01$). Señalar que, en relación a la competencia laboral, esta presentó una mayor correlación con el IAD ($r = .45$; $p < .01$), seguido de la percepción de competencia y la relación con los demás, cuyo valor de correlación es bastante significativo ($r = .43$; $p < .01$). Las variables cuyo peso de correlación fue más elevado, además de las citadas, fueron autonomía y competencia ($r = .38$; $p < .01$), y soporte de autonomía y el IAD ($r = .34$;

$p < .01$), seguido de autonomía y competencia laboral ($r = .30$; $p < .01$), y esta última con relación con los demás ($r = .26$; $p < .01$). Asimismo, el IAD correlacionó de manera significativa y positiva con las variables competencia ($r = .27$; $p < .01$) y relación con los demás ($r = .24$; $p < .01$).

Análisis de regresión lineal

En el primer paso el soporte de autonomía docente explicó un 4% de la varianza. En el segundo de ellos se introdujeron las tres necesidades psicológicas básicas, explicando el 17% de la varianza, en el siguiente orden: percepción de competencia, de autonomía, soporte de autonomía docente y relación con los demás. Mientras que en el tercer paso (tabla 2) la motivación autodeterminada se convirtió en el principal predictor de la competencia laboral, seguida de la percepción de autonomía, el soporte de autonomía, la percepción de competencia y de la relación con los demás. Las variables explicaron un 30% de la varianza total.

TABLA 1. Media, desviación típica y correlaciones entre las variables

	M	DT	α	R	1	2	3	4	5	6
Soporte de autonomía	1.88	.61	.71	4	-	.23**	.15*	.18**	.34**	.20**
Autonomía	3.00	.85	.71	5		-	.38**	.13*	.11*	.30**
Competencia	3.97	.59	.74	5			-	.43**	.27**	.33**
Relación con los demás	4.34	.58	.74	5				-	.24**	.26**
Motivación autodeterminada	5.28	4.44	-	-					-	.45**
Competencia laboral	4.69	.95	.85	7						-

Nota: * $p < .05$; ** $p < .001$; M = Media; DT = Desviación típica; α = alfa de Cronbach; R= Rango

TABLA 2. Análisis de regresión lineal de predicción de la competencia laboral a través del soporte de autonomía, mediadores psicológicos e índice de autodeterminación

		SE	R ²
Primer paso	4.06	.19	.04**
Soporte autonomía docente	.33	.09	.21*
Segundo paso	1.46	.48	.17**
Soporte autonomía docente	.21	.09	.13*
Autonomía	.20	.07	.17*
Competencia	.33	.11	.20*
Relación con los demás	.20	.10	.12*
Tercer paso	1.92	.45	.30**
Soporte autonomía docente	.24	.08	.15*
Autonomía	.19	.06	.16*
Competencia	.21	.10	.13*
Relación con los demás	.10	.10	.11*
Motivación autodeterminada	.08	.01	.38**

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

Discusión

El objetivo de este trabajo ha sido predecir la percepción de competencia laboral a través del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada en estudiantes universitarios. La hipótesis inicial termina cumpliéndose.

Como puede observarse en los resultados, el soporte de autonomía es bien valorado por los estudiantes. En este sentido, el docente cobra un importante papel en la creación de un clima motivacional de aula adecuada, donde lo que transmita va a definir el clima en sí mismo y el grado de satisfacción de las necesidades psicológicas (Moreno-Murcia, Silveira y Conte, 2013). Según Bono (2010), es importante cuidar la relación con el estudiante, alentando la evaluación, motivándole a aplicar sus criterios para progresar, y favoreciendo su autonomía en

relación al propio aprendizaje, bajo un clima de optimismo y confianza. Las acciones del docente hacen que aumente la motivación para aprender en los estudiantes, y el hecho de darles autonomía favorece que se involucren más en sus acciones, al relacionarse estas con sus propios intereses (Bono, 2010). En esta línea, los estudios de Roth, Assor, Kaplan y Kanat-Maymon, (2007) y Bieg, Backes y Mittag (2011) relacionan de forma positiva el soporte de autonomía del docente con la motivación intrínseca de los estudiantes.

En relación a los mediadores psicológicos se observan relaciones entre autonomía y competencia, y competencia y relación con los demás. Tal como indican Moreno, Parra y González-Cutre (2008), se podría pensar que un clima de autonomía fomenta la percepción de esta en el alumnado, pero no tiene por qué desarrollar la percepción de relación si no se cede mediante

el planteamiento de trabajos de cooperación y toma de decisiones conjunta, elementos característicos de algunas técnicas de enseñanza que están cada vez más presentes en la enseñanza universitaria, como son el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) o el Puzzle de Aronson.

Las tres necesidades psicológicas básicas correlacionaron en este estudio con el IAD, sobre todo, la competencia y la relación con los demás, lo que se encuentra en la línea de lo presentado por algunos autores en cuanto a que la satisfacción de estas necesidades tiende a aumentar la motivación autodeterminada (Moreno, González-Cutre, Chillón y Parra, 2008) y que la satisfacción de las necesidades de autonomía y relación con los demás predice la motivación intrínseca (Moreno, Hernández y González-Cutre, 2009). Estos datos son similares a los presentados por Almagro, Sáenz-López, González-Cutre y Moreno-Murcia (2011) en un estudio sobre el compromiso deportivo, en cuyo caso se referían a los tres mediadores psicológicos, de autonomía, competencia y relación con los demás.

Por otra parte, en relación a las variables de motivación, existen investigaciones que han demostrado que el clima motivacional percibido por el estudiante se asocia a la motivación, además de a la satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y relación (León *et al.*, 2011). Asimismo, la motivación e implicación en el aprendizaje están estrechamente relacionadas con el contexto escolar, en el cual se combinan las expectativas del alumno, su percepción del contexto, y sus intereses, metas y actitudes (Pérez, Díaz, González-Piñeda, Núñez y Rosario, 2009), lo que se puede relacionar con la motivación contextual y situacional del modelo Vallerand.

Por otra parte, no se puede obviar que la motivación es diferente según el contexto de aprendizaje (Bono, 2010), por ello, los docentes deben comprender cómo se manifiesta esta en los estudiantes y plantear la enseñanza en

función de ello, priorizando el esfuerzo, la superación y el disfrute (Ryan y Deci, 2000). Se considerarán además las metas académicas, muy importantes desde el punto de vista motivacional (Rodríguez, Cabanach, Piñeiro, Valle, Núñez y González, 2001), es decir, qué quiere y espera el estudiante. En esta línea, Moreno, Parra y González-Cutre (2008) exponen que el alumno que se siente eficaz, participe en la toma de decisiones y percibe una relación positiva con sus compañeros, alcanzará una motivación autodeterminada, y entendemos que, tal y como se plantea en este estudio, se sentirá competente socialmente. Asimismo, la teoría de la autodeterminación propone que, cuando un estado motivacional se mueve hacia la motivación intrínseca, tiene lugar una comprensión más profunda, más participación y esfuerzo, y actitudes más positivas (Vallerand, 2007).

En todo este entramado, la actitud del docente es igualmente importante, de hecho, tal como indican Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras (2010), los estudiantes valoran que los docentes sean agradables, comprensivos, y empáticos, además de que promuevan la participación y entiendan la evaluación como una oportunidad de aprendizaje. Es en este contexto en el que los estudiantes dotan de significado a los materiales que procesan (Hernández, Arán y Salmerón, 2012), logrando el aprendizaje significativo, tan importante para favorecer el interés del estudiante y motivarle a seguir aprendiendo. Es por ello que, un tipo de aprendizaje que fomenta la autonomía, podría dar lugar a que el estudiante integre los conocimientos que va adquiriendo (Leary, Walker, Shelton y Harrison, 2013). A tal respecto, es crucial que durante la etapa de formación inicial universitaria se empleen metodologías activas centradas en establecer una conexión entre el conocimiento teórico y la práctica, proporcionando una mayor percepción de competencia profesional, pues según Pérez y Vila (2013), parece que son las más determinantes en el

desarrollo de las competencias relacionadas con el potencial de innovación en el puesto de trabajo.

Para terminar se ha observado que la variable competencia laboral fue predicha por el soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada. Resultan importantes estos datos si consideramos que la percepción de competencia influye positivamente, no solo en el rendimiento escolar percibido, sino que además incide en la intención de continuar estudiando (Castillo, Balaguer y Duda, 2003).

Como posibles limitaciones de esta investigación, de carácter descriptivo-correlacional, se debe destacar la imposibilidad de establecer relaciones causa-efecto entre las variables estudiadas, así como que el muestreo cumple el criterio de accesibilidad, siendo los estudiantes de cuatro facultades de educación. Por otro lado, a pesar de que la relación predictiva muestra un valor de un 30%, sería conveniente realizar más estudios en esta línea que corroboren los

resultados obtenidos, por ejemplo, diseñar estudios de carácter longitudinal, así como de intervención en el aula.

Una propuesta pedagógica, por otra parte, sería el planteamiento de entornos de aprendizaje en los que los estudiantes tuviesen autonomía para diseñar e implementar actividades atendiendo a unas directrices previamente acordadas con el docente. Es decir, promover climas de aprendizaje que otorguen autonomía al alumnado, donde se les permita la posibilidad de elegir, diseñar y reflexionar acerca de su propio aprendizaje, lo que llevaría a una mayor motivación por aprender (Cheong, 2008), y a una mayor percepción de competencia laboral para el desempeño de su actividad profesional. Asimismo, sería interesante emplear técnicas de corte cualitativo para estudiar las opiniones de los estudiantes tras la implementación de estas prácticas, lo que proporcionaría mayor información acerca de cómo mejorar la percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre su competencia laboral a la hora de desempeñar su profesión.

Referencias bibliográficas

- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., González-Cutre., D., y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25 (7), 250-265. doi:10.5232/ricyde2011.02501
- Bieg, S., Backes, S., y Mittag, W. (2011). The role of intrinsic motivation for teaching, teacher's care and autonomy support in student's self-determined motivation. *Journal for Educational Research Online*, 3 (1), 122-140. doi:10.1016/j.ijer.2013.04.002
- Bono, A. (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (2). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3273Bono.pdf>
- Castillo, I., Balaguer, I., y Duda, J. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15 (1), 75-81.
- Cheong, F. (2008). Using a Problem Based Learning Approach to Teach an Intelligent Systems Course. *Journal of Information Technology Education*, 7, 47-60.
- Chantal, Y., Robin, P., Vernat, J. P., y Bernache-Asollant, I. (2005). Motivation, sportpersonship and athletic aggression: a mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 233-249. doi:10.1016/j.psychsport.2003.10.010
- Cheong, F. (2008). Using a Problem-Based Learning Approach to Teach an Intelligent Systems Course. *Journal of Information Technology Education*, 7, 47-60.

- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, USA: Plenum Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. doi:10.1207/s15327965pli1104_01
- García, J. V., y Pérez, M. D. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior: competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (9), 4.
- 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). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3236Lopez.pdf>
- Gillet, N., Rosnet, E., y Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en context sportif. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 40 (4), 230-237. doi:10.1037/a0013201
- Hernández, F., Arán, A., y Salmerón, H. (2012). Enfoques de aprendizaje y metodologías de enseñanza en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60 (3), 1-11. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4878Hdez.pdf>
- Hernández, F., Rodríguez, M. C., Ruiz, E., y Esquivel, J. E. (2010). Enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España y Méjico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (7). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3426Hernandez.pdf>
- Kowal, J., y Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *Journal of Social Psychology*, 139, 355-368. doi:10.1080/00224549909598391
- Leary, H., Walker, A., Shelton, B. E., y Harrison, F. M. (2013). Exploring the Relationships between Tutor Background, Tutor Training, and Student Learning: A Problem-based Learning Meta-Analysis. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 7 (1), 40-66. doi:10.7771/1541-5015.1331
- León, J., Domínguez, E., Núñez, J. L., Pérez, A., y Martín-Albo, J. (2011). Traducción y validación de la versión española de la *Échelle de Satisfacción des Besoins Psychologiques* en el contexto educativo. *Anales de Psicología*, 27 (2), 405-411.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (2), 295-303.
- Moreno, J. A., Hernández, A., y González-Cutre, D. (2009). Complementando la teoría de la auto-determinación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26 (2), 213-222.
- Moreno, J. A., Parra, N., y González-Cutre, D. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. *Psicothema*, 20 (4), 636-641.
- Moreno-Murcia, J. A., Ruiz, M., y Silveira, Y. (en prensa). Estimación del estudiante profundo a través de un modelo cognitivo-social. *Revista Cultura y Educación*
- Moreno-Murcia, J. A., y Silveira, Y. (2015). Hacia una mejor predicción de la percepción de competencia laboral en los universitarios. *Revista Docencia Universitaria*, 13 (1), 277-292.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., y Navarro, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Echelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17 (2), 344-349. doi:10.1174/021093910790744590
- Ortega, M. C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 305-327.

- Pérez, M. V., Díaz, A., González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., y Rosario, P. (2009). Escala de Metas de Estudio para Estudiantes Universitarios. *Revista Interamericana de Psicología*, 43 (3), 449-455.
- Pérez, P. J., y Vila, L. E. (2013). La adquisición de competencias para la innovación productiva en la universidad española. *Revista de Educación*, 361, 429-455.
- Röder, B., y Kleine, D. (2007). Selbstbestimmung/Autonomie. En M. Jerusalem, S. Drössler, D. Kleine, J. Klein-HeBling, W. Mittag y B. Röder (eds.), *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Rodríguez, S., Cabanach, R., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, C., y González, J. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13, 546-550.
- Roth, G., Assor, A., Kaplan, H., y Kanat-Maymon, Y. (2007). Perceived autonomy in teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99, 761-774.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. doi: org/10.1037/0003-066x.55.1.68
- Salmerón, L. (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura. *Revista de Educación*, número extraordinario 2013, 34-53. doi: 10.4438/1988-592x-re-2013-ext-253
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. En G. Tenenbaum y R. C. Eklund (eds.), *Handbook of sport Psychology* (3ª ed., pp. 59-83). New York: Wiley.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., y Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017. doi:10.1177/0013164492052004025

Abstract

Acquiring professional skills depending on the type of support autonomy, psychological mediators and motivation

INTRODUCTION. The aim of this study was to investigate the predictive power of autonomy support, psychological mediators and self-determined motivation on professional competence. **METHOD.** The sample was composed of 241 Spanish undergraduate students enrolled in a Physical Education degree, attending a Spanish University, with aged between 20 and 34 years old. The instruments administered were *Student's Perception about the Autonomy Support, Psychological Needs Satisfaction Scale in Education, Academic Motivation Scale and Professional Competence Scale*. Descriptive statistics, such as means and standard deviations were calculated. Also, the internal consistency of each factor and bivariate correlations for all variables were calculated. A linear regression analysis was used to determine if student's perception of autonomy support, basic psychological needs and academic motivation predicted the perceived professional competence. **RESULTS.** The results show a significant positive correlation between all variables (autonomy support, basic psychological needs, academic motivation, and professional competence).

It was predicted that 30% of explained variance where academic motivation was the most predictive factor the perceived professional competence. **DISCUSSION.** So, these results show the importance of developing teaching styles which offer opportunities and choices to students, increasing their motivation to learn, and make them feel more competent to perform their work in a professional environment.

Keywords: *Learner autonomy, Competence, Colleges, Motivation.*

Résumé

Acquisition de compétences professionnelles selon le support d'autonomie, les médiateurs psychologiques et la motivation

INTRODUCTION. L'objectif de ce travail a consisté à vérifier l'efficacité prédictive du support de l'autonomie, des médiateurs psychologiques et de la motivation autodéterminé sur les compétences du travail. **METHODE.** L'échantillon a été composé par 241 étudiants universitaires espagnols qui poursuivent des études de bachelier d'instituteur de l'enseignement primaire dans la catégorie d'éducation physique, âgés entre 20 et 34 ans. Les instruments administrés ont été la *perception de l'élève sur le support d'autonomie, l'Échelle de Satisfaction des Besoins Psychologiques Fondamentaux en Éducation, l'échelle de motivation académique, et l'échelle de compétence du travail.* On a calculé les statistiques descriptives (moyennes et écarts-types), la cohérence interne de chaque facteur et les corrélations bivariées entre les différentes variables. Une analyse de régression linéaire a été réalisée pour déterminer dans quel degré le support d'autonomie enseignante, les médiateurs psychologiques et la motivation académique prédisent la compétence du travail. **CONCLUSIONS.** Les résultats montrent une corrélation positive et significative dans toutes les variables (support d'autonomie, besoins psychologiques fondamentaux, motivation académique et compétence professionnelle). La variance expliquée a été prédit dans un 30 %, étant la motivation l'autodétermination le facteur qui a plus prédit la perception de compétence du travail. **DISCUSSION.** Ces résultats montrent donc l'importance de développer des styles d'enseignement qui garantissent aux étudiants la possibilité de réaliser de choix librement et, en conséquence, en augmentant sa motivation pour apprendre, et en lui offrant l'opportunité de se sentir plus compétent pour dégager son travail dans le secteur professionnel.

Mots clés: *Autonomie de l'étudiant, Compétence, Étudiants universitaires, Motivation*

Perfil profesional de los autores

Andrea Hernández Martínez (autora de contacto)

Especializada en Arte, Humanidades y Educación. Su principal línea de investigación está relacionada con el tratamiento de la imagen corporal en deportistas, además de la multiculturalidad y la motivación, y sus repercusiones en el ámbito escolar y en la educación superior.

Dirección para la correspondencia: Campus Universitario s/n. Edificio Simón Abril.

Facultad de Educación. Cuenca (16071).

Correo electrónico de contacto: Andrea.hernandez@uclm.es

Yolanda Silveira Torregrosa

Doctora en Ciencias del Deporte por la Universidad Miguel Hernández de Elche. Su principal línea de investigación gira en torno a la motivación en el ámbito deportivo, y su tesis doctoral profundizó acerca del miedo a equivocarse en la educación física y el deporte.

Correo electrónico de contacto: silveiratorregrosa.y@gmail.com

Juan Antonio Moreno Murcia

Doctor y profesor de la Universidad Miguel Hernández de Elche, perteneciente al Grupo de Investigación en Comportamiento Motor (GICOM) de la misma universidad. Sus líneas de investigación son la motivación, educación superior y motricidad acuática.

Correo electrónico de contacto: j.moreno@umh.es