

Predicción del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación académica sobre las competencias básicas en estudiantes adolescentes

Juan A. Moreno-Murcia*, María Ruiz*, y José A. Vera**

*Universidad Miguel Hernández, **Universidad de Murcia

Resumen

El objetivo de este estudio fue comprobar el poder de predicción del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación académica autodeterminada sobre las competencias básicas. Se utilizó una muestra de 405 estudiantes adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y 16 años a los que se les midió el soporte de autonomía, las necesidades psicológicas, la motivación autodeterminada y las competencias básicas. Los resultados apoyaron la estructura unifactorial y mostraron que la escala de competencias básicas era válida y fiable para medir su objetivo. El soporte de autonomía del docente, los iguales, el padre y la madre, los mediadores psicológicos y la motivación académica autodeterminada predijeron las competencias básicas.

Palabras clave: Soporte de autonomía, mediadores psicológicos, factores sociales, motivación autodeterminada, competencias básicas.

Abstract

The purpose of this study was to examine the prediction that the autonomy supportive, the psychological mediators and the academic autodetermined motivation had in the basic competences. A sample of 405 students with ages understood between the 12 and the 16 years was used. It measured the autonomy supportive, the basic psychological needs, the academic autodetermined motivation and the basic competences. The results supported the factorial structure and showed that the scale had an appropriate validity and reliability to measure the basic competences. The autonomy supportive of the teacher, the classmates, the father and the mother, the basic psychological needs and the academic autodetermined motivation predicted the basic competences.

Keywords: Autonomy supportive, psychological mediators, social factors, autodetermined motivation, basic competences.

Correspondencia: Juan Antonio Moreno-Murcia. Departamento de Psicología de la Salud, Universidad Miguel Hernández de Elche, Edificio Centro de Investigación del Deporte, Avenida de la Universidad, s/n. 03202 Elche (Alicante). E-mail: j.moreno@umh.es

Introducción

El conocimiento de los factores sociales y los procesos motivacionales contribuyen a mejorar la perspectiva de éxito en las actividades escolares y a desarrollar en el alumnado aprendizajes significativos (Fernández, Anaya, y Suárez, 2011; Miñano y Castejón, 2011; Regueiro, Suárez, Valle, Núñez, y Rosario, 2014; Rodríguez, 2009; Tapia, 2005). La sociedad demanda que estos aprendizajes estén conectados para permitir resolver situaciones cotidianas y promover estudiantes competentes (Garai-gordobil y Martínez-Valderrey, 2014; García y Martín, 2011; Gil, 2012). La inclusión en el marco educativo de las *competencias básicas* presenta un hilo conductor común, la transferencia de los aprendizajes en desarrollo personal y social. Según Blázquez (2009), toda competencia deberá aplicarse en un amplio abanico de contextos, obtener resultados de alto valor personal y social y permitir superar con éxito exigencias complejas. Para ello, las competencias tienen carácter transversal e intentan en cada materia escolar dar respuesta a variables comportamentales, cognitivas y afectivas (Boyatzis, Goleman, y Hay/McBer, 1999; Boyatzis, Goleman, y Rhee, 2000; Cherniss, 2000; Coombs-Richardson, 1999; Saarni, 1998; Zins, Elias, Greenberg, y Weissberg, 2000). La adquisición de las *competencias básicas* se ha convertido en objeto de estudio fundamental dentro del marco escolar por la preocupación de acercar valores, emociones, conocimien-

tos y motivaciones que permitan al alumnado resolver los problemas que presenta cada situación (Monarca y Rappoport, 2013; Stiefel, 2008).

Según Vallerand (1997) las consecuencias que permiten favorecer el comportamiento, la cognición y la afectividad pueden depender de los factores sociales en los que se desenvuelve el estudiante. Uno de estos determinantes sociales es la forma en que el estudiante percibe el *apoyo a la autonomía* que prestan docentes, padres e iguales. Así, las motivaciones de los diferentes grupos sociales permiten elegir, reducir la presión en la actuación y en el control externo de la conducta (Cerezo, Casanova, De la Torre, y Carpio, 2011; Hagger et al., 2007; Hernando, Oliva, y Pertegal, 2012; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2006) que implica regular el comportamiento atendiendo a los intereses y valores establecidos por el propio estudiante (Bartholomew, Ntoumanis, y Thogersen-Ntoumani, 2009). De modo que Ryan y Deci (2000) apuntaron a la frustración de la sensación de autonomía como responsable de la falta de satisfacción en la vida. A este respecto, los hijos de padres que promueven la autonomía y relativizan el control firme, experimentan mejor ajuste y competencia social (Allen, Hauser, Eickholt, Bell, y O'Connor, 1994; Oliva, 2006). Mientras, los que utilizan estrategias de control psicológico que dificultan el desarrollo de la autonomía, muestran mayores problemas de conducta (Parrá y Oliva, 2006). En relación a las diferentes percepciones que los ado-

lescentes muestran del padre y la madre, el estilo educativo empleado por éstos parece condicionar la existencia de una mayor o menor comunicación (Fernández, Linares, y Ernest, 2012; Montañés, Bartolomé, Montañés, y Parra, 2008; Rodrigues, Veiga, Fuentes, y García, 2013). Concretamente, el estilo de la madre se caracteriza por la percepción de una mayor cercanía emocional y afectiva, mientras que la comunicación con el padre se centra más en las normas de la familia y la vida futura (Parra y Oliva, 2002). La autonomía percibida se ha relacionado con el grado en que los padres explican a los hijos las razones de sus conductas, por el contrario, la falta de explicaciones suele causar efectos negativos en el desarrollo de la autonomía (Moraleda, 1994). El modo de conducta que el adolescente aprende en la relación con los padres se transfiere a la relación con los iguales, de tal forma que el apoyo a la autonomía de los padres presenta una relación positiva con el apoyo a la autonomía de los iguales (Iborra, Tomás, y Serra, 2009; Meeus, Oosterwegel, y Vollebergh, 2002; Zacarés et al., 2009).

En este sentido, el estilo docente que facilita la autonomía del estudiante, ha tomado gran relevancia en las investigaciones de las últimas décadas (Bieg, Backes, y Mittag, 2011; Halusic y Reeve, 2009; McLachlan y Hagger, 2010; Conde, Sáenz-López, y Moreno-Murcia, 2012; Oğuz, 2013; Reeve, 2009; Reeve et al., 2014; Sheldon, Abad, y Omoile, 2009; Su y Reeve, 2011). Este ambiente de apren-

dizaje estimula los recursos motivacionales internos del estudiante y obtiene beneficios respecto a los estilos más controladores (Reeve y Tseng, 2011; Sierens, 2010), mayor competencia percibida (Deci, Schwartz, Sheinman, y Ryan, 1981), motivación intrínseca (Reeve, Nix, y Hamm, 2003; Ryan y Grolnick, 1986), creatividad (Koestner, Ryan, Bernieri, y Holt, 1984), aumento de la comprensión conceptual (Benware y Deci, 1984), mayor compromiso (Reeve, Jang, Carrell, Barch, y Jeon, 2004), emocionalidad positiva (Patrick, Skinner, y Connell, 1993), un mejor rendimiento académico (Boggiano, Flink, Shields, Seelbach, y Barrett, 1993) y mayor persistencia académica, en lugar de abandono de los estudios (Vallerand, Fortier, y Guay, 1997).

Partiendo de la teoría de la autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 1985, 1991), Vallerand (1997) estudió cómo los factores sociales podían favorecer o impedir la motivación según la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y relación con los demás. Los factores sociales se han relacionado con la *motivación autodeterminada*, aquella donde el control del comportamiento depende del esfuerzo de la persona por sentirse el origen de la acción (Deci y Ryan, 1991). De forma que los factores sociales pueden contribuir o dificultar la satisfacción de las *necesidades psicológicas* (Diseth, Danielsen, y Samdal, 2012; Domènech y Gómez, 2011) y promover formas de *motivación autodeterminada* que conllevan consecuencias

cognitivas, afectivas y de comportamiento positivas (Vallerand, 2007).

Según la TAD, los contextos sociales que transmiten sentimientos de competencia favorecen la motivación intrínseca cuando van acompañados de la sensación de autonomía (Moreno-Murcia y Vera, 2011; Sánchez-Oliva, Viladrich, Amado, González-Ponce, y García-Calvo, 2014). Diferentes investigaciones (Ryan y Conell, 1989; Vallerand, Blais, Brière, y Pelletier, 1989) mostraron que la regulación identificada e intrínseca de la conducta se relacionaba con la percepción de autonomía y satisfacción del estudiante en la clase, mientras la regulación externa e introyectada estaban relacionadas con la percepción de control e ansiedad.

El objetivo de este trabajo consistió en comprobar el poder de predicción que tenía el *soporte a la autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación académica autodeterminada* sobre las *competencias básicas*.

Según la TAD y el modelo de motivación extrínseca e intrínseca de Vallerand, se formula la hipótesis que el *soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación académica autodeterminada* predijeran las *competencias básicas* en el estudiante.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 405 estudiantes españoles de Educa-

ción Secundaria Obligatoria y Bachillerato, de diferentes centros de enseñanza públicos de la provincia de Alicante (España), de un nivel sociocultural medio. Las edades de los participantes estaban comprendidas entre los 12 y 18 años ($M = 15.40$, $DT = 1.60$). La distribución porcentual por sexo fue de 52.34% para las chicas ($n = 212$) y 47.66% para los chicos ($n = 193$). Se utilizó un muestreo no aleatorio (Azorín y Sánchez Crespo, 1986).

Instrumentos

Soporte de autonomía social del docente, la madre, el padre y de los iguales. Se empleó una modificación de la versión del *Learning Climate Questionnaire* (LCQ) de Williams y Deci (1996), traducida y adaptada por Núñez, León, Grijalvo, y Martín-Albo (2012). Evalúa el apoyo a la autonomía en el contexto social por parte del docente, del conjunto de iguales y de su familia (padre y madre). Consta de 15 ítems (e.g. «Intenta comprender mi punto de vista antes de explicarme una nueva forma de hacer las cosas») y los mismos son valorados en función del encabezado («Mis docentes», «Mis amigos...», «Mi madre...», «Mi padre»). Se puntúa de acuerdo a una escala tipo Likert desde 1 («No se corresponde en absoluto») hasta 7 («Se corresponde totalmente»). El alfa de Cronbach fue de .87 para los docentes, .93 para los iguales, .95 para la madre y .95 para el padre.

Mediadores psicológicos. Se utilizó la versión española de la *Éche-*

lle de Satisfacción des Besoins Psychologiques en el contexto educativo (León, Domínguez, Núñez, Pérez, y Martín-Albo, 2011) de Gillet, Rosnet, y Vallerand (2008). La escala está compuesta por 15 ítems referidos a la *competencia académica* (e.g. «Tengo la sensación de hacer las cosas bien»), a la *autonomía académica* (e.g. «Generalmente me siento libre para expresar mis opiniones»), y a la *relación con los demás académica* (e.g. «Me siento bien con las personas con las que me relaciono»). Las respuestas se establecían en una escala tipo Likert que oscilaba de 1 («Totalmente en desacuerdo») a 5 («Totalmente de acuerdo»). En este trabajo se consideraron todos los mediadores conjuntamente y la consistencia interna fue de .78.

Motivación académica autodeterminada. Para medir la motivación académica del estudiante se empleó la versión española traducida y validada para la enseñanza secundaria (Suárez, 2008) de la *Academic Motivation Scale, High School Version* (AMS-HS-28) (Vallerand, Pelletier, Blais, y Brière, 1992). La escala de motivación académica (EMA) está formada por 28 ítems, precedidos por la frase «¿Por qué vas al instituto?» y distribuidos en siete subescalas de cuatro ítems cada una: *desmotivación* (e.g. «No sé por qué voy al instituto y, sinceramente, no me importa»), *regulación externa* (e.g. «Para poder conseguir, posteriormente, un mejor salario»), *regulación introyectada* (e.g. «Porque cuando hago bien las tareas en clase me siento impor-

tante»), *regulación identificada* (e.g. «Porque me ayudará a tomar una mejor decisión en lo que respecta a mi orientación profesional»), *motivación intrínseca al conocimiento* (e.g. «Porque mi estudios me permiten seguir aprendiendo muchas cosas que me interesan»), *motivación intrínseca al logro* (e.g. «Por la satisfacción que siento cuando voy superando actividades académicas difíciles») y *motivación intrínseca a las experiencias estimulantes* (e.g. «Porque realmente me gusta asistir a clase»). Las respuestas se puntuaron de acuerdo a una escala tipo Likert de siete puntos, desde 1 («No se corresponde en absoluto») hasta 7 («Se corresponde totalmente»). 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: $(2 \times (\text{MI conocimiento} + \text{MI ejecución} + \text{MI estimulación}) / 3) + (\text{ME identificada}) - ((\text{ME externa} + \text{ME introyectada}) / 2) - (2 \times \text{Desmotivación})$ (Vallerand, 1997). Se obtuvo un alfa de Cronbach de .87.

Competencias básicas. Se diseñó una escala para determinar las *competencias básicas del estudiante*, teniendo en cuenta que la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) establece dos competencias básicas (lingüística-matemática y científico-tecnológica) y cinco competencias transversales (digital, aprender

a aprender, sociales y cívicas, iniciativa y emprendimiento y conciencia y expresión cultural). Se compone de nueve ítems (e.g. «Ser una persona autónoma y con iniciativa personal para enfrentarme a los retos y toma de decisiones de mi vida») y estaba encabezada por el enunciado «¿Lo que me están enseñando mis docentes en el instituto me permite ser capaz de...?». Las respuestas fueron recogidas a través de una escala tipo Likert de 1 («Totalmente en desacuerdo») a 7 («Totalmente de acuerdo»). La consistencia interna de esta dimensión fue de .82.

Procedimiento

Tras solicitar la autorización oportuna a los equipos directivos de los centros escogidos (centros de titularidad pública de la provincia de Alicante) así como de los padres/tutores de los participantes por ser menores de edad, se concretó el periodo de administración de los mismos. Los cuestionarios se cumplimentaron en horas de tutoría bajo la supervisión del investigador principal. Destacar que el tutor o tutora del grupo estaba presente en el momento de realización del mismo. El tiempo requerido para rellenar el cuestionario fue de aproximadamente 20 minutos.

Análisis de los datos

Como primer paso, se calcularon los estadísticos descriptivos de todas las variables objeto de estudio (medias y desviaciones típicas), se ana-

lizó la consistencia interna de cada factor mediante el coeficiente de alfa de Cronbach y las correlaciones bivariadas. Para comprobar la validez de contenido de la escala de competencias básicas se llevó a cabo a través del coeficiente de validez de contenido (CVc). Para la validez de constructo se realizaron sendos análisis factoriales (exploratorio y confirmatorio). Se realizó un análisis de regresión lineal por pasos para comprobar la predicción de las competencias básicas a través del *soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada*. Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 21.0. y AMOS 21.0.

Resultados

Análisis previos

Para la validación de contenido, los ítems de la escala de competencias básicas fueron analizados por dos especialistas en metodología de investigación y uno en educación secundaria, que puntuaron, en una escala Likert de cinco puntos sobre cada ítem, la claridad de lenguaje, pertinencia y relevancia teórica. Se determinó el coeficiente de validez de contenido (CVc) utilizando el criterio de Hernández-Nieto (2002) y se obtuvo un coeficiente de .91, el cual indicó que los contenidos propuestos poseían una satisfactoria validez y concordancia, según la escala establecida por el autor para interpretar diversos inter-

valos del coeficiente, cuando el CVc es igual o mayor a .80 y menor de .90 la validez y concordancia son satisfactorias.

Se utilizó una muestra independiente de 345 estudiantes españoles de Educación Secundaria ($M = 16.09$, $DT = 1.43$) con edades comprendidas entre los 14 y 18 años para validar la escala de competencias básicas. Se realizó un análisis factorial exploratorio (Tabla 1) por el método de factorización de ejes principales con rotación varimax para comprobar el factor de primer orden hipotetizado. El criterio de rotación varimax se centra en simplificar al máximo los vectores columna de la matriz de factores. La simplificación máxima se al-

canza cuando existen 1s y 0s en una columna. El método varimax maximiza la suma de varianzas de las cargas requeridas de la matriz de factores. La rotación varimax es la que permite obtener unas cargas más extremas y otras cargas cercanas al 0. El interés de esta rotación es que permite interpretar los factores más fácilmente al indicar una asociación positiva o negativa clara entre la variable y el factor (o una ausencia de asociación si el valor está cercano a 0).

La media KMO de adecuación de muestreo obtenida fue de .89 y la prueba de esfericidad de Bartlett ($p < .01$) evaluó la aplicabilidad del análisis factorial de las variables estudiadas con un modelo significativo

Tabla 1

Análisis Factorial Exploratorio de la Escala de Competencia Social

Ítem	Saturación
1. Utilizar adecuadamente el castellano y el valenciano de forma oral y escrita	.65
2. Comunicarme en inglés para poder desenvolverme en diferentes contextos	.60
3. Realizar operaciones básicas y de razonamiento matemático para resolver problemas en la vida cotidiana y académica	.67
4. Analizar, interpretar y obtener conclusiones personales sobre la salud y los avances científicos y tecnológicos	.68
5. Hacer uso de los recursos tecnológicos para resolver problemas reales de forma eficiente	.66
6. Expresar mis ideas y respetar las de los demás	.70
7. Conocer y valorar las distintas manifestaciones culturales o artísticas	.66
8. Continuar aprendiendo de forma eficaz y autónoma al finalizar mis estudios, sabiendo utilizar adecuadamente técnicas de estudio	.75
9. Ser una persona autónoma y con iniciativa personal para enfrentarme a los retos y toma de decisiones de mi vida	.64
	Autovalor 4.07
	Varianza total 45.30%

Tabla 2

Análisis Factorial Confirmatorio. Peso de Regresión Estandarizado y Error

Ítem	Peso de regresión	Error
1. Utilizar adecuadamente el castellano y el valenciano de forma oral y escrita	.66	.44
2. Comunicarme en inglés para poder desenvolverme en diferentes contextos	.60	.36
3. Realizar operaciones básicas y de razonamiento matemático para resolver problemas en la vida cotidiana y académica	.65	.42
4. Analizar, interpretar y obtener conclusiones personales sobre la salud y los avances científicos y tecnológicos	.64	.41
5. Hacer uso de los recursos tecnológicos para resolver problemas reales de forma eficiente	.72	.33
6. Expresar mis ideas y respetar las de los demás	.68	.51
7. Conocer y valorar las distintas manifestaciones culturales o artísticas	.77	.47
8. Continuar aprendiendo de forma eficaz y autónoma al finalizar mis estudios, sabiendo utilizar adecuadamente técnicas de estudio	.72	.60
9. Ser una persona autónoma y con iniciativa personal para enfrentarme a los retos y toma de decisiones de mi vida	.66	.44

(aceptando la hipótesis nula). Tras el análisis, los ítems quedaron agrupados en un único factor con un autovalor por encima de 1.00 (4.07) y una varianza total explicada del 45.30%.

Para tratar de confirmar la estructura factorial obtenida se realizó un análisis factorial confirmatorio (Tabla 2) tomando como base las nueve medidas observadas en un único constructo latente (Anderson y Gerbing, 1988). Se utilizó el procedimiento estándar de máxima verosimilitud (ML) con las correcciones de Yuan-Bentler (MLR) ya que es habitual en las ciencias sociales desviaciones de la normalidad multivariada que, utilizando el método de estimación ML, aumentan el valor de χ^2 e infraestiman el de los errores típicos (Finney y DiSte-

fano, 2006). El modelo de medida se fundamentó en las *competencias básicas* (LOMCE), para el que se consideraron una serie de índices de bondad de ajuste. Así, los índices (Tucker y Lewis, 1973), que se emplearon para evaluar la bondad del modelo de medición fueron: χ^2 , χ^2/gl , RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), RMSR (Root Mean Square Residual) y los índices incrementales (IFI, CFI y TLI). Estos índices de ajuste son considerados aceptables cuando el χ^2/gl es inferior a 5, los índices incrementales (NFI, IFI, CFI y TLI) son superiores a .90 y los índices de error (RMSEA y RMSR) son inferiores a .05 (Hu y Bentler, 1999).

Los pesos factoriales estandarizados obtenidos oscilaron entre .60

y .77. Mientras que el error de los ítems osciló entre .38 y .60. Se obtuvieron resultados adecuados: $\chi^2/$ gl = 4.67; NFI = .91; CFI = .93; IFI = .93; TLI = .91; RMSEA = .08; SRMR = .04.

Se llevó a cabo un análisis de la consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach. Los resultados mostraron un coeficiente alfa de .88. La fiabilidad compuesta fue de .89 y la varianza media extractada presentó un valor de .61.

Análisis descriptivos y de correlaciones bivariadas

La Tabla 3 presenta la media, desviación típica y correlaciones de las variables estudiadas.

Los estudiantes asignaron una mayor puntuación al *sopORTE de autonomía de la madre* seguido del *sopORTE del padre, de los iguales y el docente*. Los *mediadores psicológicos* presentaron una media de 3.97. La media del índice de *motivación académica autodeterminada* fue de 4.75. La dimensión *competencias básicas* presentó una media de 4.5. Todas las variables correlacionaron positiva y significativamente entre sí.

Análisis de regresión lineal

En la Tabla 4 se presenta el análisis de regresión lineal de las competencias básicas a través del soporte de autonomía, mediadores psicológicos y motivación autodeterminada.

Tabla 3

Media, Desviación Típica y Correlaciones de Todas las Variables

Variable	M	DT	R	α	1	2	3	4	5	6	7
1. S. de autonomía del docente	4.24	1.28	1-7	.87	—	.32**	.24**	.23**	.19**	.30**	.31**
2. S. de autonomía de iguales	5.36	.98	1-7	.93	—	—	.48**	.42**	.15**	.23**	.23**
3. S. de autonomía de la madre	5.53	1.18	1-7	.95	—	—	—	.50**	.17**	.29**	.33**
4. S. de autonomía del padre	5.33	1.28	1-7	.95	—	—	—	—	.12*	.23**	.24**
5. Mediadores psicológicos	3.97	.49	1-5	.78	—	—	—	—	—	.42**	.36**
6. Motivación académica	4.75	4.06	1-7	.87	—	—	—	—	—	—	.51**
7. Competencias básicas	4.50	1.01	1-7	.88	—	—	—	—	—	—	—

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$. S = Soporte.

Tabla 4

Análisis de Regresión Lineal de Predicción de las Competencias Básicas a Través del Soporte de Autonomía (Docente, Iguales, Madre y Padre), Mediadores Psicológicos y Motivación Autodeterminada

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

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

En el primer paso del análisis de regresión lineal, las *competencias básicas* fueron predichas positivamente por el *soporte de autonomía del docente, de los iguales y de la madre y del padre* con un 14% de la varianza explicada. En el segundo paso, se introdujeron los *mediadores psicológicos* y junto al *soporte de autonomía*, predijeron positivamente las *competencias básicas* con un 22% de varianza explicada. En el tercer paso, las *competencias básicas* fueron predichas positivamente por el *soporte de autonomía, mediadores psicológicos y motivación autodeterminada* con un 32% de la varianza explicada (Tabla 3).

Discusión

Este estudio analizó la predicción que el *soporte a la autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación académica autodeterminada* tenía sobre las *competencias básicas*, así como la validación de esta última escala. En relación al primer objetivo, los resultados del análisis de regresión revelaron que el *apoyo a la autonomía* del docente, los iguales, el padre y la madre, la satisfacción de las *necesidades psicológicas básicas* y la *motivación académica autodeterminada* predijeron las *competencias básicas* en el estudiante. Correlacionando todas las variables de forma positiva entre sí.

Los análisis de contenido factorial exploratorio y confirmatorio mostraron que la nueva escala medía el constructo «percepción de competencias básicas en Educación Secundaria» adecuadamente. La validez de constructo indicó un buen ajuste de los índices para el modelo de un factor compuesto por nueve ítems. La consistencia interna de la escala estuvo por encima del valor alfa de Cronbach recomendado de .70 (Nunnally y Bernstein, 1994), lo que indica que cada uno de los reactivos de la escala mide de manera similar.

Trabajos previos (García, De la Torre, De la Villa, Cerezo, y Casanova, 2014; Grolnick, Benjet, Kurovski, y Apostoleris, 1997; Grolnick, Ryan, y Deci, 1991; Pérez, Betancort, y Cabrera, 2013; Reeve, Bolt, y Cai, 1999; Vallerand et al., 1997) revelaron que el *sopORTE de autonomía de padres y docentes* tenía una relación positiva con la *competencia académica* y con altos niveles de aprendizaje autodeterminado percibido, relacionándose con una mayor sensación de competencia y autonomía en los estudiantes. Estos resultados son similares a aquellos donde el *apoyo a la autonomía* del estudiante conduce a un mayor compromiso en una actividad, inicialmente sin interés que aumenta los sentimientos de autodeterminación y por ende, la motivación intrínseca (Deci, Eghrari, Patrick, y Leona, 1994; Gagne y Deci, 2005; García-Ros y Pérez-González, 2011; Miñano y Castejón, 2011; Schraw, Flowerday, y Lehman, 2001). En este sentido, la percepción de apoyo aca-

démico brindado por los agentes sociales (padres, profesores e iguales) puede influir positivamente en la percepción que tienen los estudiantes sobre su relación con los demás, sus competencias y la autonomía en el ámbito académico (Nunes, Bodden, Lemos, Lorence, y Jiménez, 2014; Vallerand et al., 1997).

Estos resultados acercan la posibilidad de ofrecer a los estudiantes un estilo de enseñanza basado en la planificación conjunta de su autonomía. En este caso, la orientación motivacional del estudiante se dirige hacia el interés por la actividad y la regulación del comportamiento se realiza por factores internos, favoreciendo la motivación intrínseca y el aprendizaje significativo en el desarrollo de las competencias básicas (Reeve, Ryan, Deci, y Jang, 2008). La importancia que el *sopORTE de autonomía* de los distintos agentes sociales parece tener en la consecución de las *competencias básicas* podría guiar la actuación didáctica del profesorado. La participación conjunta, dirigida y coordinada de los agentes sociales en el proceso educativo se hace, si cabe, más necesaria. En consonancia, nuevos retos esperan a la intervención de la administración educativa y el centro educativo en el desarrollo de las competencias básicas para permitir la implicación de los agentes sociales en el proceso educativo del alumnado.

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. De igual forma, la estructura unifactorial de la escala debería ser comprobada en otros contextos educativos. También futuras investigaciones deberían comprobar los efectos del género y la edad

sobre los factores objeto de estudio y las dificultades que el profesorado encuentra en la puesta en práctica de técnicas y estrategias de enseñanza que favorezcan el clima de apoyo a la autonomía, utilizando la participación de los agentes sociales en las diferentes materias.

Referencias

- Azorín, F., y Sánchez Crespo, J. L. (1986). *Métodos y aplicaciones de muestreo*. Madrid: Alianza.
- Allen, J. P., Hauser, S., Eickholt, C., Bell, K., y O'Connor, T. (1994). Autonomy and relatedness in family interactions as predictors of expressions of negative adolescent affect. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 535-552. doi: 10.1207/s15327795jra0404_6
- Anderson, J. C., y Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103, 411-423. doi: 10.1037/0033-2909.103.3.411
- 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
- Benware, C., y Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 755-765. doi: 10.3102/00028312021004755
- Bieg, S., Backes, S., y Mittag, W. (2011). The role of intrinsic motivation for teaching, teachers' care and autonomy support in students' self-determined motivation. *Journal for Educational Research Online*, 3, 122-140.
- Blázquez, D. (2009). Las competencias básicas. En D. Blázquez y E. M. Sebastiani (Eds.), *Enseñar por competencias en educación física* (pp. 63-81). Barcelona: Inde.
- Boggiano, A. K., Flink, C., Shields, A., Seelbach, A., y Barrett, M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: Effects on students' analytic problem-solving skills. *Motivation and Emotion*, 17, 319-336. doi: 10.1007/BF00992323
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., y Hay/McBer. (1999). *Emotional competence inventory*. Boston: Hay Group.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., y Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- Cerezo, M., Casanova, P. F., de la Torre, M. J., y Carpio, M. (2011). Esti-

- los educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 51-61.
- Chantal, Y., Robin, P., Vernat, J. P., y Bernache-Asollant, I. (2005). Motivation, sports personship, and athletic aggression: A mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 233-249. doi: 10.1016/j.psychsport.2003.10.010
- Cherniss, C. (2000). Emotional intelligence: What it is and why it matters. *Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations*, 1-14.
- Conde, C., Sáenz-López, P., y Moreno-Murcia, J. A. (2012). Un estudio de casos sobre la transmisión de un clima tarea en el deporte. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 50(13), 329-344.
- Coombs-Richardson, R. (1999). *Connecting with others. Lessons for teaching social and emotional competence*. Nueva York: Research Press Pub.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., y Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142. doi: 10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. doi: 10.1007/978-1-4899-2271-7
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., y Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adult's orientation toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650. doi: 10.1037/0022-0663.73.5.642
- Diseth, Å., Danielsen, A. G., y Samdal, O. (2012). A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology*, 32, 335-354. doi: 10.1080/01443410.2012.657159
- Domènech Betoret, F., y Gómez Artiga, A. (2011). Relación entre las necesidades psicológicas del estudiante, los enfoques de aprendizaje, las estrategias de evitación y el rendimiento. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 463-496.
- Fernández, A., Anaya, D., y Suárez, J. M. (2012). Motivation features and motivational self-regulatory strategies in the middle school students. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 95-111.
- Fernández, V. C., Linares, C. G., y Ernest, P. M. (2012). The role of the family in the development of reading comprehension during the transition from Primary to Secondary education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 129-150.
- Finney, S. J., y DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. En G. R. Hancock, y R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 269-314). Greenwich: Information Age Publishing.
- Gagné, M., y Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362. doi: 10.1002/job.322
- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2014). Effect of cyberprogram 2.0 on reducing victimization and improving social competence in adolescence. *Revista de Psicodidáctica*

- tica*, 19(2), 289-305. doi: 10.1387/RevPsicodidact.10239
- García, M. C., De la Torre, M. J., De la Villa, M., Cerezo, M. T., y Casanova P. F. (2014). Consistency/inconsistency in paternal and maternal parenting styles and daily stress in adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 307-325. doi: 10.1387/RevPsicodidact.7219
- García-Ros, R., y Pérez-González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 231-250.
- Gil Flores, J. (2012). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XXI*, 14(1), 117-134. doi: 10.5944/educxx1.14.1.274
- Gillet, N., Rosnet, E., y Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 40(4), 230-237. doi: 10.1037/a0013201
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., y Apostoleris, N. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology* 89, 538-548. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.538
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., y Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology* 83, 508-517. doi: 10.1037/0022-0663.83.4.508
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Hein, V., Pihu, M., Soós, I., y Karsai, I. (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSES): Development, validity and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 632-653. doi: 10.1016/j.psychsport.2006.09.001
- Halusic, M., y Reeve, J. (2009). *Instructional strategies to nurture students' inner motivational resources*. Documento inédito, University of Iowa.
- Hernández-Nieto, R. A. (2002). *Contribuciones al análisis estadístico*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Hernando, A., Oliva, A., y Pertegal, M. A. (2012). Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 33(1), 51-65. doi: 10.1174/021093912799803791
- Hu, L., y Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., y Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248. doi: 10.1111/j.1467-6494.1984.tb00879.x
- Kowal, J., y Fortier, M. S. (2000). Testing relationships from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation using flow as a motivational consequence. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 171-181. doi: 10.1080/02701367.2000.10608895
- 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.
- McLachlan, S., y Hagger, M. S. (2010). Effects of an autonomy-supportive intervention on tutor behaviors in a higher education context. *Teaching and*

- Teacher Education*, 26(5), 1204-1210. doi: 10.1016/j.tate.2010.01.006
- Meeus, W., Oosterwegel, A., y Vollebergh, W. (2002). Parental and peer attachment and identity development in adolescence. *Journal of Adolescence*, 25, 93-106. doi: 10.1006/jado.2001.0451
- Miñano, P., y Castejón, J. L. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en lengua y matemáticas: un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 203-230.
- Monarca, H., y Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 54-78. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-256.
- Montañés, M., Bartolomé, R., Montañés, J., y Parra, M. (2008). Influencia del contexto familiar en las conductas adolescentes. *Ensayos*, 17, 391-407.
- Moraleda, M. (1994). Relaciones parentales del adolescente. En A. Aguirre Baztán (Ed.), *Psicología del adolescente* (pp. 243-255). Barcelona: Marcombo.
- Moreno-Murcia, J. A., 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.
- Nunes, C., Bodden, D., Lemos, I., Lorence, B., y Jiménez, L. (2014). Parenting practices and quality of life in Dutch and Portuguese adolescents: A cross-cultural study. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 327-346. doi: 10.1387/RevPsicodidact.10493
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Núñez, J. L., León, J., Grijalvo, F., y Martín Albo, J. (2012). Measuring autonomy support in university students: The Spanish version of the learning climate questionnaire. *Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1466-1472. doi: 10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39430
- Oguz, A. (2013). Developing a scale for learner autonomy support. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2187-2194. doi: 10.12738/estp.2013.4.1870
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37(3), 209-223.
- Parra, A., y Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Psicología*, 18(2), 215-231. doi: 10.1174/021037006778849594
- Parra, A., y Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 453-470.
- Patrick, B. C., Skinner, E. A., y Connell, J. P. (1993). What motives children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 781-791. doi: 10.1037/0022-3514.65.4.781
- Pérez, C. N., Betancort, M., y Cabrera, L. (2013). Influencias de la familia en el rendimiento académico. Un estudio en Canarias. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 71(1), 169-187.
- Reeve, J., Bolt, E., y Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 9, 537-548. doi: 10.1037/0022-0663.91.3.537
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Barch, J., y Jeon, S. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169. doi: 10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f

- Reeve, J., Nix, G., y Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology, 95*, 375-392. doi: 10.1037/0022-0663.95.2.375
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E., y Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination perspective. En D. Schunk, y B. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 223-244). London: LEA.
- 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., 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. doi: 10.1007/s11031-011-9204-2
- Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H.,... Wang, C. J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion, 38*(1), 93-110. doi: 10.1007/s11031-013-9367-0
- Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M. C., y García, F. (2013). Parenting and adolescents' self-esteem: The Portuguese context. *Revista de Psicodidáctica, 18*(2), 395-416. doi: 10.1387/RevPsi-codidact.6842
- Rodríguez, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje, y rendimiento académico en estudiantes de ESO* (Doctoral dissertation, Tesis doctoral). A Coruña: Facultad de Ciencias de la Educación de A Coruña.
- 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: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M., y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 749-761. doi: 10.1037/0022-3514.57.5.749
- Ryan, R. M., y Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 550-558. doi: 10.1037/0022-3514.50.3.550
- Saarni, C. (1998). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. En R. A. Thompson (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 115-182). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Sánchez-Oliva, D., Viladrich, C., Amado, D., González-Ponce, I., y García-Calvo, T. (2014). Prediction of positive behaviors in physical education: A self-determination theory perspective. *Revista de Psicodidáctica, 19*(2), 387-405. doi: 10.1387/RevPsi-codidact.7911
- Schraw, G., Flowerday, T., y Lehman, S. (2001). Promoting situational interest in the classroom. *Educational Psychology Review, 13*, 211-224. doi: 10.1023/A:1016619705184
- Sheldon, K. M., Abad, N., y Omoile, J. (2009). Testing self-determination theory via Nigerian and Indian adolescents. *International Journal of Behavioral Development, 33*(5), 451-459.
- Sierens, E. (2010). Autonomy-supportive, structuring, and psychologically controlling teaching: Antecedents, media-

- tors, and outcomes in late adolescents. *status: published.*
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 100-110.
- Stiefel, B. M. (2008). *Competencias básicas: hacia un nuevo paradigma educativo* (Vol. 111). Madrid: Narcea Ediciones.
- Su, Y. L., y Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159-188. doi: 10.1007/s10648-010-9142-7
- Suárez, Z. C. (2008) *Motivación académica en estudiantes de enseñanza secundaria postobligatoria en la Isla de Gran Canaria*. Tesis doctoral no publicada. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Tucker, L., y Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38(1), 1-10. doi: 10.1007/BF02291170
- 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). San Diego: Academic Press.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de L'Échelle de motivation en éducation. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21, 323-349. doi: 10.1037/h0079855
- 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. doi: 10.1037/0022-3514.72.5.1161
- 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
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and a look at the future. En G. Tenenbaum, R. Eklund, y R. J. Vallerand (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 59-83). New York: John Wiley & Sons.
- West S. G., Finch J. F., y Curran P. J. (1995). Structural equations models with non normal variables. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications* (pp. 56-75). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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
- Zacarés, J. J., Iborra, A., Tomás, J. M., y Serra, E. (2009). El desarrollo de la adolescencia y la identidad emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25(2), 316-329.
- Zins, J. E., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Weissberg, R. P. (2000). Promoting social and emotional competence in children. En K. Minke, y G. Bear (Eds.), *Preventing school problems-promoting school success: Strategies and program that work* (pp. 71-100). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists (NASP).

Juan Antonio Moreno-Murcia. Doctor por la Universidad de Valencia. Acreditado Catedrático de Universidad y profesor en la Facultad de Ciencias Sociosanitarias de la Universidad Miguel Hernández de Elche. Es investigador del Grupo de Investigación en Comportamiento Motor. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

José Antonio Vera Lacárcel. Doctor por la Universidad de Murcia. Profesor asociado en la Universidad de Murcia y profesor de enseñanza secundaria y bachillerato. Su línea de investigación se centra en la cesión de responsabilidad en la evaluación en educación.

María Ruiz Quiles. Profesora de enseñanza secundaria y bachillerato. Doctora por la Universidad Miguel Hernández de Elche. Su línea de investigación está ubicada en el soporte de autonomía en la enseñanza.

Fecha de recepción: 05-06-2014

Fecha de revisión: 06-11-2014

Fecha de aceptación: 18-02-2015