

## **Estilo interpersonal controlador y percepción de competencia en educación superior**

Juan Antonio Moreno-Murcia, Román Pintado, Elisa Huéscar  
y Juan Carlos Marzo  
Universidad Miguel Hernández de Elche (España)

El objetivo de este estudio fue crear y validar la *Escala de Estilo Controlador* y comprobar su relación con la percepción de competencia del estudiante en educación superior. Para ello se utilizó una muestra de 276 estudiantes universitarios españoles con una media de edad de 22 años a los que se les midió el estilo controlador y la necesidad psicológica básica de competencia académica. Los resultados del análisis factorial confirmatorio, análisis de consistencia interna y estabilidad temporal fueron adecuados. El estilo controlador no presentó relación con la competencia percibida. Este estudio ha permitido proporcionar una escala válida y fiable que puede ser utilizada para medir el estilo interpersonal de tipo controlador del docente en educación superior.

*Palabras clave:* Medición, universitarios, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada.

*Interpersonal style controller and perception of competence in higher education.* The aim of this study was to create and validate the *Scale of Style Controller* and check its relationship with perceived competence of students in higher education. For this purpose a sample of 276 Spanish university students with a mean age of 22 years who were measured style controller and basic psychological need of academic competence was used. The results of confirmatory factor analysis, internal consistency and temporal stability were adequate. The controller style was not related to perceived competence. This study has enabled to provide a valid and reliable scale that can be used to measure interpersonal style controller type of teaching in higher education.

*Keywords:* Measurement, university, basic psychological needs, self-determined motivation.

Pese a que la literatura sugiere que los docentes tienen un papel importante en los conocimientos y competencias adquiridas por los estudiantes (Hanushek, 2011), los debates que vienen derivando de las repetidas reformas educativas de las últimas décadas, en raras ocasiones se centran en este aspecto. En el ámbito educativo, asistimos en la actualidad a unos cambios de gran magnitud que suponen un reto para el docente. Por un lado, se espera que maximice el rendimiento académico del estudiante (Aritzeta et al., 2016) así como las herramientas personales y sociales que le permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008). Y por otro, el engranaje del modelo educativo actual no parece contribuir a las necesidades del alumnado, presentando unas tasas de abandono temprano sin precedentes (España se sitúa en el 24.9% frente a la media europea del 12.8%, MECD, 2013).

Según el estilo de interacción que el docente tenga con los estudiantes, éste puede tener un determinado efecto sobre consecuencias comportamentales, cognitivas y afectivas. Con el objetivo de profundizar en el conocimiento de dicha interacción, una de las líneas de investigación actual se apoya en los postulados de la Teoría de la Autodeterminación (TAD, Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002). La TAD propone que el estilo de enseñanza del docente se puede conceptualizar a lo largo de un continuo que va desde el control (estilo transmisivo, pasivo, tradicional) a muy alta autonomía de apoyo (Estilo contemporáneo, activo, moderno) (Gagne, Ryan, y Bargmann, 2003). Pese a que la evidencia empírica viene demostrando el impacto positivo del apoyo a la autonomía del docente sobre una serie de constructos adaptativos como la motivación intrínseca (Assor, Kaplan, y Roth, 2002; Black y Deci, 2000; Rakoczy, Klieme, y Pauli, 2008; Ruiz, Vera, y Moreno-Murcia, 2015), la creatividad (Amabile, Hennessey, y Grossman, 1986), el interés (Deci y Moller, 2005) o el aprendizaje profundo (Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, y Matos, 2005). Assor et al. (2002) comprobaron cómo los comportamientos de los docentes basados en el estilo controlador suelen ser más comunes y frecuentes en su utilización que los que apoyan a la autonomía del estudiante. El estilo controlador se define como aquél que durante la instrucción el docente centra los comportamientos interpersonales con sus estudiantes en asegurar que las tareas se cumplan atendiendo a su propia forma de pensar, sentir o comportarse. Cuando utilizan un estilo controlador, los estudiantes dejan de lado sus recursos motivacionales internos para resolver sus problemas, y en su lugar, utilizan para actuar la forma prescrita de pensar, sentir o comportarse que les ha sido impuesta. El control de los docentes para motivar a los estudiantes se realiza, principalmente, a través del uso de incentivos extrínsecos y presión verbal (Reeve, 2009), por lo que la participación de los estudiantes en el aula está principalmente regulada por las contingencias externas y la presión a través de la comunicación verbal y no verbal. Por lo tanto, un docente controlador toma la mayoría de las decisiones, evitando la implicación activa del alumnado en las clases (Aibar et al., 2015). También mantiene una alta disciplina utilizando unas organizaciones

muy formales y la metodología de instrucción directa. En lo referido a la evaluación, le importa el resultado más que el proceso, el reconocimiento público, la comparación con compañeros o con baremos más que la mejora individual (Moreno-Murcia, Conde, y Sáenz-López, 2012).

Por su parte, el estilo de apoyo a la autonomía consiste en nutrir los recursos internos motivacionales del estudiante, proporcionando fundamentos explicativos, un lenguaje no controlador, ajuste a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes implicándoles en la toma de decisiones y centrándose más en el proceso que el resultado, con el objetivo centrado en el esfuerzo y en la mejora personal (Reeve, 2009). Para Deci y Ryan (1991) este estilo genera el contexto social más óptimo, ya que establece una estructura adecuada e implica a los otros significantes. A partir de la TAD, Vallerand (1997) señaló cómo los factores sociales pueden influir en la motivación, y concretamente, desde la teoría de las necesidades psicológicas básicas (BPNT, Deci y Ryan, 2000), se defiende la satisfacción de las necesidades básicas de competencia (sentirse eficaz con la propia conducta), autonomía (sentirse el origen de nuestras acciones) y relación con los demás (experimentar satisfacción con el ámbito social). Los factores sociales que promueven formas de motivación autodeterminadas son los que provocarán las consecuencias sociales y académicas más adaptativas. Además, la implicación activa que genera los estilos que apoyan a la autonomía del estudiante se incrementa conforme aumentan sus sentimientos de competencia, dando lugar a una mejora en la percepción de competencia académica y resultados de rendimiento (Cockley, Bernard, Cunnigham, y Motoike, 2001; Gargallo, Garfella, Sánchez, Ros, y Serra, 2009). Por su parte, los estilos controladores al desautorizar la participación del estudiante les haría sentir ajenos al control de su conducta, que al estar regulada a través de incentivos externos y presiones, aleja la percepción de competencia de la persona. La percepción de competencia es un concepto cercano a la autoeficacia y se reconoce cuando emprendemos nuevas tareas que suponen un desafío para nosotros y tratamos de dominarlas (Doménech y Gómez, 2011). Junto a las otras dos necesidades psicológicas básicas, constituye un aspecto esencial para la integridad y el bienestar de la persona, y su frustración llevaría aparejada consecuencias negativas para su óptimo funcionamiento (Ryan y Deci, 2000).

A partir de esta evidencia empírica, y pese a que uno de los principales objetivos de la educación se sitúa en promover la autonomía del estudiante (Öztuürk, 2011), como señala Reeve (2009) asistimos a la paradoja de la tendencia del uso de estilos de tipo controlador por parte de los docentes actuales, factor que hace necesario atender al estudio es estos procesos. Algunas vienen impuestas por agentes externos como las políticas educativas o la creencia de que el control es un aspecto valorado por la sociedad (Filak y Sheldon, 2003). Otras, surgen de la reacción ante la falta de motivación del alumnado o la pasividad, dentro de la creencia de que las

estrategias de control pueden resultar más eficaces para fomentar el rendimiento académico (Sarrazín, Tessier, Pelletier, Trouilloud, y Chanal, 2006). En este sentido, según el estudio de De Meyer et al. (2014), el alumnado estaría más dispuesto a comprometerse con las tareas académicas si el docente disminuyera el grado de control en pro del apoyo a la autonomía. Por lo que el estilo controlador va en detrimento de la mejora de la motivación y el compromiso en clase (Assor, Kaplan, Kanat-Maymon, y Roth, 2005).

Paralelo a ello, surge la necesidad de crear instrumentos de medida válidos y fiables con el fin de poder cuantificar de forma objetiva los estilos interpersonales docentes así como sus relaciones con otras variables. En los últimos años se han creado diferentes instrumentos con este fin, dividiéndose entre las escalas que se dirigen a medir las conductas observadas en el docente (Sarrazín et al., 2006; Reeve, 2009, entre otros) y las que miden la percepción por parte de los estudiantes del estilo interpersonal de su docente (Núñez, León, Grijalvo, y Martín-Albo, 2012; Röder y Kleine, 2007). En este sentido, en el ámbito educativo, respecto a los instrumentos que miden el estilo controlador encontramos el *Problems in Schools Questionnaire* (PIS) de Deci, Schwartz, Sheinman, y Ryan (1981). Las prácticas de control también se han medido a través de la escala de *Teachers' Controlling Strategies* (Mast, 1998) y la *Controlling Teacher Questionnaire* (CTQ) de Jang, Reeve, Ryan, y Kim (2009), e incluso algunas específicas como la diseñada para medir la percepción del estilo interpersonal controlador del entrenador (CCBS) de Bartholomew, Ntoumanis, y Thøgersen-Ntoumani (2010).

Preocupados por todo ello y con el propósito de seguir aportando evidencias respecto a sus consecuencias y trabajar así hacia la optimización de las relaciones docente-discente, el objetivo de este estudio fue crear y validar un instrumento con el cual poder determinar el estilo controlador que los estudiantes percibían por parte de sus docentes y comprobar la relación con la percepción de competencia académica en educación superior. Con la intención de poder desmitificar la creencia de que el control docente se relaciona con la percepción de competencia del estudiante, se espera que el estilo controlador del docente no se relacione con la competencia percibida de los estudiantes o lo haga de forma negativa.

## MÉTODO

### *Participantes*

La muestra estuvo compuesta por 276 estudiantes universitarios (157 hombres y 119 mujeres) de 3º y 4º curso, pertenecientes a varios grados del área de Ciencias de la Salud de cuatro universidades españolas, con una edad media de 22.42 años ( $DT=2.84$ ).

### *Medidas*

*Estilo controlador.* Se diseñó un instrumento denominado *Escala de Medición del Estilo Controlador* (EMEC) que finalmente quedó compuesta por 12 ítems que miden el estilo controlador que perciben los estudiantes universitarios de sus docentes (e.g. “Da directrices muy escasas y sin alternativas de cómo realizar las tareas que presenta”). 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).

*Competencia.* Se utilizó la dimensión percepción de competencia de la *Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas en Educación* (ESNPE) de León, Domínguez, Pérez, Núñez, y Martín-Albo (2011), versión castellana de la *Échelle de Satisfacción des Besoins Psychologiques* en el contexto educativo de Gillet, Rosnet, y Vallerand (2008). Consta de cinco ítems (e.g. “Tengo la sensación de hacer las cosas bien”). 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 .88.

### *Procedimiento*

La construcción del cuestionario del estilo controlador se realizó a partir de una revisión bibliográfica, donde se fueron seleccionando 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 estilo controlador. 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 bastaban para medir su propósito, la claridad de lenguaje, la coherencia de estos y su relevancia teórica. Las conclusiones que sacamos con esta evaluación fueron encaminadas a reescribir algunos ítems de mejor forma o la dualidad de algún ítem que presentaba dos ideas juntas y aconsejaban separar. Seguidamente, se administró la batería completa a un reducido grupo de estudiantes para verificar su correcta comprensión, la impresión de los estudiantes fue que la escala no presentaba ningún problema de comprensión por lo que no hubo que hacer cambios pertinentes.

Para la recogida de la información 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 repuestas 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. Para comprobar la validez de constructo se realizó un análisis factorial confirmatorio además de comprobar la estabilidad temporal. A continuación se llevó a cabo una prueba de validez de convergencia donde se relacionó el estilo controlador con la necesidad psicológica básica de competencia percibida. Los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS 21.0 y AMOS 21.0.

**RESULTADOS**

*Análisis factorial confirmatorio de la escala de estilo controlador*

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:  $\chi^2$ ,  $\chi^2/d.f.$ , *RMSEA* y los índices incrementales (*CFI* y *GFI*).

*Tabla 1. Parámetros Estimados de AFC para la Escala del Estilo Controlador*

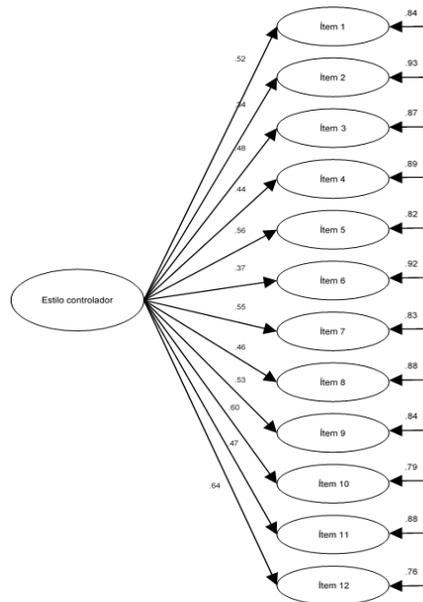
	<i>M</i>	<i>DT</i>	Asimetría	Curtosis	PRE	CMC
1. Habla continuamente y deja muy poco margen para la aportación de los estudiantes en clase	3.07	.97	-.11	-.30	.52	.28
2. Para motivar a los estudiantes, utiliza siempre los incentivos (dar positivos, subir nota, etc.)	2.84	1.05	-.04	-.76	.34	.26
3. Da explicaciones y respuestas sin permitirnos que las descubramos por nosotros mismos	3.00	.90	-.04	-.21	.48	.28
4. En general se asegura que los estudiantes hagan y piensen lo que el profesor les ha dicho	3.27	.89	-.22	-.22	.44	.26
5. Da directrices muy escasas y sin alternativas de cómo realizar las tareas que presenta	3.05	.94	-.10	-.53	.56	.28
6. Utiliza fechas límite de entrega de las tareas sin negociar el tiempo con los estudiantes	3.52	1.07	-.55	-.29	.37	.17
7. Presta poca atención cuando los estudiantes no se esfuerzan en ver las cosas como él dice	3.98	1.00	-.03	-.34	.55	.28
8. Presta menos atención a los estudiantes cuando está disgustado	3.06	.95	.11	-.45	.46	.25
9. Intenta controlar en cierto modo lo que los estudiantes hacen en su tiempo libre para que lo dediquen a lo que dice el profesor	2.80	1.04	-.22	-.71	.53	.28
10. Cuando algo no sale como quiere utiliza expresiones como ¿Puedes hacerlo como te he enseñado?	2.84	1.11	-.03	-.84	.60	.40
11. Anima prometiendo recompensas a cambio de que lo hagan como él quiere	2.82	1.07	.06	-.78	.47	.39
12. Presiona verbalmente para que realice la actividad como él ha dicho	2.75	1.13	-.03	-.98	.64	.40

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

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 21.06, 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 (Tabla 1 y Figura 1):  $\chi^2$  (52,  $N=276$ )=105.73,  $p=.01$ ;  $\chi^2/d.f.=2.03$ ;  $CFI=.91$ ;  $GFI=.91$ ;  $RSMR=.06$ ;  $RMSEA=.05$ . (.03-.07).

Figura 1. Pesos de Regresión Estandarizados y Error del AFC de la Escala de estilo controlador



#### *Análisis de consistencia interna y estabilidad temporal*

La consistencia interna del factor de la escala se calculó utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach y se obtuvo un valor alfa de .78. Mientras que para analizar la estabilidad temporal de la escala se empleó una muestra de 31 estudiantes, 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 tres semanas. Se calculó el coeficiente de correlación intra-clase (*CCI*) para los dos momentos (pre-postest). La media fue de 2.30 ( $DT=.27$ ) y 2.28 ( $DT=.27$ ) con un *CCI* de .91 para el estilo control. 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*

El estilo controlador presentó una media de 3, mientras que la competencia percibida fue de 4.11. No se encontró correlación entre las variables estilo controlador y competencia percibida ( $r=.10$ ;  $p=.13$ ).

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Diferentes circunstancias pueden conllevar a que el estudiante experimente una tarea de aprendizaje como una experiencia agradable o como una situación estresante, siendo una de ellas el estilo interpersonal docente. Autores como Reeve (2009) han estudiado las posibles influencias por las cuales se utilizan, yendo desde presiones externas como la cultura a otras más específicas como la dinámica del aula. Según la TAD, estos estilos pueden ir desde un extremo totalmente controlador al apoyo a la autonomía (Deci, Nezlak, y Sheinman, 1981). Los estudiantes que perciben un mayor control por parte de su docente presentan mayores niveles de ansiedad, menor motivación (Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy, y Goossens, 2012), bienestar psicológico, compromiso y disfrute por la tarea que están realizando (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, y Thøgersen-Ntoumani, 2011). Preocupados por ello, en este estudio se propuso como objetivo principal crear y validar una escala que midiera el estilo controlador que perciben los estudiantes universitarios por parte de su docente y comprobar la relación que presentaba con la competencia percibida.

Se obtuvo la *Escala de Medición del Estilo Controlador* (EMEC) que presentó adecuadas medidas psicométricas para analizar el constructo “estilo interpersonal controlador” y quedó compuesta por un total de 12 ítems que persiguen medir las prácticas de control del docente en clase percibidas por los estudiantes. Los datos obtenidos en el análisis factorial confirmatorio ( $\chi^2(52, N=200)=105.73$ ,  $p=.01$ ;  $\chi^2/d.f.=2.03$ ;  $CFI=.91$ ;  $GFI=.91$ ;  $RSMR=.06$ ;  $RMSEA=.05$ .) resultaron adecuados. Además la consistencia interna y la estabilidad temporal de la escala también mostraron unos coeficientes aceptables.

Como objetivo secundario, se buscó la relación del estilo controlador con la competencia percibida por parte del estudiante. Los datos obtenidos permitieron corroborar la hipótesis planteada ya que el estilo interpersonal controlador no se relacionó con la competencia percibida de los estudiantes. En apoyo a la BPNT, los resultados del presente estudio resaltan la importancia de evitar estilos de interacción basados en el control del comportamiento, pensamiento y emociones de los estudiantes por las consecuencias negativas que genera, que según Deci y Ryan (2012), derivan de la frustración de las necesidades psicológicas básicas. Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens, y Van Petegem (2015) señalan que este estilo se relaciona positivamente con la desmotivación y con la falta de apoyo a la autonomía del estudiante. Otros estudios

(Abós, Sevil, Sánz, Aibar, y García-González, 2015), lo relacionan con conductas desinteresadas e indisciplinadas en el 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. También sería interesante poder realizar el estudio con una mayor muestra.

Respecto a las implicaciones del estudio, el entorno de aprendizaje que crea el docente con sus estudiantes puede determinar la implicación, la forma de acercarse al conocimiento así como sus consecuentes, de ahí la importancia de emplear metodologías activas y participativas, evitando las formas más impositivas, estáticas y controladoras. Como ya indican estudios previos (Adie, Duda, y Ntoumanis, 2008, 2012; González, Castillo, García-Merita, y Balaguer, 2015) sería interesante favorecer la participación de los estudiantes explicando los objetivos y las posibles vías para lograrlos, fomentar el *feedback* positivo y constructivo valorando todas las opiniones de la clase favorecería dichas necesidades. Así pues, la sensación por parte del estudiante de sentirse competente para realizar las tareas encomendadas por el docente, implicaría un estímulo más positivo que le lleve al sentimiento de seguridad en sus acciones, de forma que podría verse reflejado en mayor motivación intrínseca hacia las tareas (Moreno-Murcia, Ruiz, y Vera, 2015; Reeve, Nix, y Hamm, 2003). Además, si atendemos a los planteamientos de Vallerand (1997) el estudiante trabajará no solo por el placer que le proporciona la tarea propuesta, sino por aprender más (motivación hacia el conocimiento), mejorar sus habilidades (motivación hacia la ejecución), y por vivir una experiencia nueva (motivación hacia la estimulación).

Nuestros resultados ponen de manifiesto la bondad psicométrica de la *Escala de Medición del Estilo Controlador* del docente por parte de los estudiantes y que unas prácticas docentes centradas en un estilo interpersonal controlador no presenta relación con la percepción de competencia del estudiante en educación superior. No obstante, 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 escala. De esta forma, se podrían relacionar los efectos de estilos más cercanos al estilo controlador, con otras variables como por ejemplo puede ser la motivación, los mediadores psicológicos, el desempeño y la satisfacción, tanto docente como discente. 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

- Abós, A., Sevil, J., Sanz, M., Aibar, A., y García-González, L. (2015). El soporte de autonomía en educación física como medio de prevención de la oposición desafiante del alumnado. *RYCIDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(43), 65-78.
- Adie, J.W., Duda, J.L., y Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation and Emotion*, 32, 189-199.
- Adie, J.W., Duda, J.L., y Ntoumanis, N. (2012). Perceived coach-autonomy support, basic need satisfaction and the well- and ill-being of elite youth soccer players: A longitudinal investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 51-59.
- Aibar, A., Julián, J.A., Murillo, B., García-González, L., Estrada S., y Bois, J. (2015). Actividad física y apoyo de la autonomía: El rol del profesor de Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 155-161.
- Amabile, T., Hennessey, B., y Grossman, B. (1996). Social influences on creativity: The effects of contracted for reward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 14-23.
- Aritzeta, A., Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I., Haramburu, M., y Gartzia, L. (2016). Inteligencia emocional del aula y su relación con el desempeño académico. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1), 1-8.
- 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.
- 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.
- 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, 193-216.
- Bartholomew, K.J., Ntoumanis, N., Ryan, R.M., Bosch, J.A., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 0146167211413125.
- Black, A.E., y Deci, E.L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Cokley, K.O., Bernand, 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 of 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., Nezlak, J., y Sheinman, L. (1981) Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1-10.

- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- 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.
- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (Eds.), (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- 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.
- Deci, E.L., Schwartz, A., Sheinman, L., y Ryan, R.M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy in children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- De Meyer, J., Tallir, I.B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Berghe, L.,... Haerens, L. (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education? *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 541-554. <http://dx.doi.org/10.1037/a0034399>
- Domènech, F., y Gómez, A. (2011). Relación entre las necesidades psicológicas básicas 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-Berrocal, F., y Ruiz-Aranda, D. (2008). Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(1), 421-436.
- Filak, V., y Sheldon, K. (2003). Student psychological need satisfaction and college teacher-course evaluations. *Educational Psychology*, 23, 235-247.
- 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.
- 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.
- Gillet, N., Rosnet, E., y Vallerand, R.J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en context sportif. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 40(4), 230-237.
- González, L., Castillo, I., García-Merita, M., y Balaguer, I. (2015). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y bienestar: Invarianza de un modelo estructural en futbolistas y bailarines. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 121-129.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., y Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(3), 26-36. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
- Hanushek, E. (2011). The economic value of Higher Teacher quality. *Economics of Education Review*, 30, 466-479.

- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R.M., y Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically-oriented South Korean adolescents? *Journal of Educational Psychology*, 101, 644-661
- Mast, S. (1998). *Teacher Survey General Codebook. Approaches to Teaching Scales, Wave 1, Fall*. Part of the larger studies made possible by Grant 199800210 from the Spencer Foundation to Julianne C. Turner and Carol Midgley.
- MECD (2013). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE*. Informe español. Madrid: MECD.
- Moreno-Murcia, J.A., Conde, C., y Sáenz-López, P. (2012). Importancia del apoyo a la autonomía en la figura del docente en educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 40, 18-27.
- Moreno-Murcia, J.A., Ruiz, M., y Vera, J.A. (2015). Predicción del soporte de autonomía, mediadores psicológicos y la motivación académica sobre las competencias básicas en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 359-376.
- 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.
- León, J., Domínguez, E., Pérez, A., Núñez, J.L., y Martín-Albo, J. (2011). Traducción y validación de la versión española de la Échelle de Satisfaction des Besoins Psychologiques en el contexto educativo. *Anales de Psicología*, 28(2), 405-411.
- Öztürk, I.H. (2011). Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: The case of the history teaching. *International Journal of Instruction*, 4(2), 113-128.
- Rakoczy, K., Klieme, E., y Pauli, C. (2008). Die Bedeutung der wahrgenommenen Unterstützung motivations relevanter Bedürfnisse und des Alltagsbezugs in Mathematik unter richtiger die selbstbestimmte Motivation [The impact of the perceived support of basic psychological needs and of the perceived relevance of contents on students' self-determined motivation in mathematics instruction]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22, 25-35.
- 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., 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
- 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.
- 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.
- Ruiz, M., Vera, J.A., y Moreno-Murcia, J.A. (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology*, 8, 68-75.

- Sarrazin, P.G., Tessier, D.P., Pelletier, L.G., Trouilloud, D.O., y Chanal, J.P. (2006). The effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers' autonomy-supportive and controlling behaviors. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4, 283-301.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., y Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., y Matos, L. (2005). Examining the impact of extrinsic versus intrinsic goal framing and internally controlling versus autonomy-supportive communication style upon early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76, 483-501.
- 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.
- Vincent, J.W. (1995). *Statistics in kinesiology*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Recibido: 15 de julio de 2017

Recepción Modificaciones: 22 de septiembre de 2017

Aceptado: 17 de octubre de 2017