

Vol. 13 (1), Enero-Abril 2015, 277-292

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 18-02-2014

Fecha de aceptación: 28-09-2014

Hacia una mejor predicción de la percepción de competencia laboral en los universitarios.

Toward greater prediction of the perception professional competence in college students.

Juan Antonio Moreno-Murcia

Yolanda Silveira Torregrosa

Universidad Miguel Hernández de Elche (España)

Juan Antonio Moreno-Murcia

Yolanda Silveira Torregrosa

Universidad Miguel Hernández de Elche (España)

Resumen

El objetivo de este trabajo ha sido diseñar y validar la Escala de Percepción de Competencia Laboral, y determinar el poder de predicción de las variables de cuidado del docente, autonomía, y motivación autodeterminada sobre la percepción de competencia laboral. Para ello, se realizaron dos estudios. La muestra del estudio 1 estuvo compuesta por 274 estudiantes universitarios de ocho grados de la Universidad Miguel Hernández de Elche, y la muestra del estudio 2 estuvo compuesta por 431 estudiantes universitarios (202 hombres y 220 mujeres) de nueve grados de la

Abstract

The aim of this study is designs and validates the Scale of Professional Competence, and determines the predictive power of the variables of teacher's care, autonomy, self-determined motivation on perceived professional competence. It has carried out two studies. The sample of study 1 included of 274 university students from eight degrees at the University Miguel Hernández of Elche, and the sample of Study 2 included of 431 college students (202 men and 220 women) from nine degrees of the same university. The teacher's care, perceived autonomy, self-

misma Universidad. Se midió el cuidado del docente, la percepción de autonomía, la motivación autodeterminada y la percepción de competencia laboral. La Escala de Percepción de Competencia Laboral presentó unas adecuadas medidas psicométricas a través de un análisis factorial exploratorio y la consistencia interna. En el estudio 2, el análisis factorial confirmatorio también presentó medidas que permitió asumir la bondad de la escala. Para determinar en qué grado el cuidado del docente, autonomía y motivación autodeterminada predecían la percepción de competencia laboral se llevó a cabo un análisis de regresión lineal. Se predijo en un 35% la varianza explicada y fue la motivación autodeterminada el factor que más predijo la percepción de competencia laboral. Por lo que, para lograr una mayor percepción competencial en el ámbito profesional, durante la etapa de formación se podría utilizar una metodología fundamentada en el soporte de autonomía.

Palabras clave: motivación; autonomía; competencia profesional; relación profesor-alumno; estudiante universitario.

determined motivation and perceived professional competence was measured. The exploratory factor analysis and internal consistency revealed adequate psychometric measures of Professional Competence Scale. In the study 2, the results of confirmatory factor analysis also indicated goodness of this scale. The linear regression analysis was used to determine if teacher's care, autonomy and self-determined motivation predicted the perceived professional competence. It was predicted 35% of explained variance where self-determined motivation was the most predictive factor the perceived professional competence. So, to achieve greater professional competence, could be used a methodology based on the support of autonomy during the training stage.

Keywords: motivation; autonomy; professional competence; student teacher relationship; university students.

Introducción

La universidad se encuentra inmersa en un proceso de cambio estructural y metodológico, como consecuencia de la adaptación de los estudios al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Uno de los cambios más importantes en este proceso es la formulación de las nuevas titulaciones a partir de las competencias profesionales (Carreras, 2005). Esta hace referencia a la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, a la capacidad para resolver de forma autónoma y flexible los problemas profesionales que se le planteen y colaborar en su ámbito profesional (Bunk, 1994). La educación superior debe adaptarse a esta nueva situación produciendo cambios en la forma de gestionar el conocimiento (Monereo y Pozo, 2003), por lo que se hace necesario desarrollar nuevos modelos y estrategias metodológicas para el aprendizaje de estas competencias y conseguir una transferencia al ámbito profesional (Salmerón, 2013). Ello significa una mayor implicación del docente en el diseño de las

actividades para fomentar su autonomía e incentivar la participación de los estudiantes en la experiencia de innovación (Mérida, 2013). Por lo que sería conveniente reforzar la formación del profesorado en relación al diseño de sus asignaturas y en cómo incorporar las competencias genéricas (Sánchez-Elvira et al., 2010) y redefinir así el proceso de enseñanza-aprendizaje que hasta ahora se venía desarrollando (López Ruiz, 2011). Esta propuesta del EEES plantea una mayor incidencia en la formación integral de la persona, donde las universidades cobran un papel primordial en el proceso formativo. Van a tener la responsabilidad de proporcionar en los estudiantes oportunidades para el desarrollo de las distintas competencias y favorecer su adaptación en una sociedad que está en continuo cambio respondiendo así a las demandas de un mercado laboral cada vez más competitivo (Cajide et al., 2002; Ortega, 2010; Semeijn et al., 2005). Es decir, desarrollar cualidades, valores y actitudes que capaciten al estudiante a realizar con eficacia las tareas y funciones en un determinado ámbito profesional, y facilitar su adaptación y transición a nuevos perfiles profesionales (Manjón y Pérez, 2008). En esta línea, según Ortega (2010) la adquisición de competencias que permitan al estudiante un aprendizaje a lo largo de toda su vida, es clave para lograr en la persona el progreso y el bienestar personal, social y laboral. Todo este proceso va a reforzar la motivación por aprender del estudiante, aspecto primordial para lograr que en el estudiante sea capaz de continuar aprendiendo por sí mismo durante el resto de su vida (Manjón y Pérez, 2008).

Como se puede observar, el desarrollo de la autonomía se convierte en un elemento determinante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para la adquisición de competencias. Según la teoría de la motivación autodeterminada (Deci y Ryan, 1985) se establecen distintos niveles de motivación situados en un continuo, que va desde la desmotivación hasta la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2000; Reeve et al., 2004, 2008; Ryan y Deci, 2000, 2002). El nivel más alto de autodeterminación lo ocupa la motivación intrínseca, en el otro extremo con el nivel más bajo, encontramos la desmotivación, y entre ellos, se encuentran los diferentes tipos de motivación extrínseca, que se situarán en el continuo en relación a la mayor o menor cantidad de autodeterminación que exista y mayor o menor nivel de integración: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada (Ryan, Connell y Grolnick, 1992; Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000, 2002). Esta teoría de la motivación humana y la personalidad, distingue entre motivación autónoma y controlada (Deci y Ryan, 2012) y define la autonomía, como la creación de un contexto en donde se promueve la elección y se fomenta la iniciativa del estudiante.

La motivación autónoma, está formada por la motivación intrínseca y la regulación identificada, mientras que la motivación controlada, está compuesta por la regulación externa y la introyectada (Katz, Assor, y Kanat, 2008; Miquelon y Vallerand, 2006; Miquelon, Vallerand, Grouzet, y Cardinal, 2005; Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, y Senécal, 2007). Encontramos trabajos que relacionan de forma positiva el soporte de autonomía docente con la motivación intrínseca de los estudiantes (Assor et al., 2002; Roth et al., 2007; Bieg, Backes, y Mittag, 2011). Por lo que parece ser fundamental desarrollar actividades de aprendizaje que promuevan el pensamiento crítico de los estudiantes, la toma de decisiones y poder así comprender y transferir los aprendizajes adquiridos (Hernández, Arán, y Salmerón, 2012).

Teniendo en cuenta todos estos aspectos y la escasez de trabajos centrados en conocer la percepción del estudiante a cerca de la adquisición de competencias

profesionales, el objetivo de este trabajo ha sido diseñar y validar la Escala de Percepción de Competencia Laboral para posteriormente determinar en qué medida el cuidado del docente, la autonomía y la motivación autodeterminada predicen dicha percepción de competencia laboral, planteando como hipótesis que, las variables del cuidado del docente, la percepción de autonomía y la motivación académica autodeterminada predirán de forma positiva la percepción de competencia laboral en los estudiantes.

Método

Estudio I

En este primer estudio el objetivo planteado ha sido diseñar y validar la Escala de Percepción de Competencia Laboral en una muestra de estudiantes universitarios a través de un análisis factorial exploratorio.

Participantes

La muestra del estudio 1 estuvo compuesta por 265 estudiantes universitarios de la Universidad Miguel Hernández de Elche, con edades comprendidas entre los 20 y 32 años ($M = 22.56$; $DT = 2.34$).

Medidas

Competencia Laboral. Se ha creado un instrumento inicial compuesto por ocho ítems que responde a las competencias académicas a adquirir en el estudiante planteadas por la universidad, que pretende determinar si la capacidad de competencia que ellos perciben que han adquirido en la universidad les hace sentirse competentes y capaces para enfrentarse de forma óptima al mundo profesional (e.g. “Comprende la estructura y funcionamiento de mi campo de conocimiento, en las distintas fases del desarrollo”). La sentencia que precede 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*).

Procedimiento

La construcción del cuestionario se realizó a partir de una extensa revisión bibliográfica, donde se van construyendo los aspectos más importantes sobre los que deben girar los ítems. La redacción de los mismos surge del trabajo de campo de cuatro miembros del Departamento de Psicología de la Salud (España) que son expertos universitarios en Educación Superior. La elaboración de los ítems se centraron en determinar si la capacidad de percepción de competencia que los estudiantes han adquirido en la universidad les hace sentirse competentes y capaces para enfrentarse de forma óptima al mundo profesional. Se pidió la colaboración de 35 estudiantes universitarios de 21 y 32 años de edad. Conforme los ítems se iban construyendo se sometían al criterio de los estudiantes a través de entrevistas con el grupo seleccionado. Así, las frases que se construían eran interpretadas por los estudiantes anotando las palabras que no tenían claras, modificando la estructura de la frase, dialogando sobre el significado o cambiando el tiempo verbal. De este estudio inicial se obtuvieron ocho ítems agrupados en un único factor donde queríamos conocer la importancia que los estudiantes le concedían a dichas competencias.

Para la validación de contenido, los ítems fueron analizados por tres especialistas universitarios en enseñanza superior, que puntuaron, en una escala Likert de cinco puntos sobre cada ítem de la escala, la claridad de lenguaje, pertinencia práctica 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 0.80, el cual indicó que los contenidos propuestos poseían una satisfactoria validez y concordancia, según la escala establecida por el autor para interpretar diversos intervalos del coeficiente, cuando el Cvc es igual o mayor a 0.80 y menor de 0.90 la validez y concordancia son satisfactorias.

Se contactó con los docentes implicados para informarles del objetivo de la investigación y solicitarles su colaboración para que los estudiantes pudieran rellenar los cuestionarios en su tiempo de clase. Los cuestionarios se administraron en su mayoría en las clases prácticas y siempre bajo la supervisión del investigador, que les explicaba sobre cómo cumplimentarlo y solventar así posibles dudas que pudieran surgir durante el proceso. Se insistió en la voluntariedad de participar, en el anonimato de las repuestas y en que contestaran con sinceridad. El tiempo requerido para su cumplimentación fue de 5 minutos, aproximadamente.

Análisis de datos

Para la validación de la Escala de Percepción de Competencia Laboral, en primer lugar 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 se realizó un análisis factorial exploratorio de los 8 ítems que componen dicha escala. Los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS 21.0.

Resultados

Propiedades psicométricas de la Escala de la Competencia Laboral

En primer lugar se realizó un análisis descriptivo (media y desviación típica) de los ítems de cada escala, con la intención de maximizar la varianza de la escala y comprobar si todos los ítems que presentaban un elevado poder discriminante, alta desviación típica y puntuaciones medias de respuesta aceptadas (Nunnally y Bernstein, 1994). En nuestro estudio todos los ítems se ajustaron a los niveles descriptivos deseados por lo que se procedió a analizar la estructura interna de la escala. Después del análisis factorial de componentes principales con rotación varimax los ocho ítems quedaron agrupados en un único factor, con un autovalor de 4.72, explicando una varianza total del 59% (Tabla 1)

Ítems	Saturación
1) Conocer los factores, económicos, culturales y sociales que afectan a las profesiones de mi campo de conocimiento, así como las implicaciones económicas, éticas y sociales, de las decisiones profesionales	.76
2) Comprender la estructura y funcionamiento de mi campo de conocimiento, en las distintas fases del desarrollo	.74
3) Conocer legislación existente para el ejercicio de la profesión	.68
4) Capacidad para analizar, evaluar y valorar las situaciones individuales y colectivas, identificar problemas, interpretar datos y formular soluciones a los problemas individuales o colectivos	.81
5) Establecer una buena comunicación interpersonal para dirigirse con eficiencia y empatía a la comunidad donde se trabaja y a los individuos con los que se relacione	.82
6) Ser capaz de trabajar en equipos multidisciplinares y multiculturales y liderar equipos multidisciplinares	.79
7) Capacidad de actualización, consolidación e integración de los nuevos conocimientos para la mejora del ejercicio profesional utilizando las técnicas de autoaprendizaje continuado y el análisis crítico	.83
8) Aplicar el código ético y deontológico de la profesión, considerando los derechos de los usuarios y la legislación vigente	.70
% varianza	59.00
Autovalor	4.72

Tabla n.1. Valoración de Análisis Factorial Exploratorio de la Escala de Percepción de Competencia laboral

Análisis de consistencia interna

La consistencia interna del instrumento calculada mediante el coeficiente alfa de Cronbach fue de .85.

Estudio 2

El objetivo de este segundo estudio ha sido confirmar la validez de la Escala de Percepción de Competencia Laboral mediante un análisis confirmatorio y determinar el poder de predicción de las variables cuidado del docente, autonomía y de la motivación autodeterminada sobre la competencia laboral mediante un análisis de regresión lineal.

Participantes

La muestra del estudio 2 estuvo compuesta por 431 estudiantes universitarios (202 hombres y 220 mujeres) de 1º a 4º curso, pertenecientes a ocho grados de la Universidad Miguel Hernández de Elche, con una edad media de 22 años ($DT = 2.41$).

Medidas

Cuidado del profesor. Se empleó la *Teacher's Care* de Röder y Klein (2007). Esta subescala está compuesta por cuatro ítems, y mide el interés y la implicación del docente con los

estudiantes (e.g. “Se ocupan de los problemas de los estudiantes”). Dicha escala está encabezada por la sentencia “Nuestros docentes...”, y se responde con una escala tipo Likert que oscila de 1 (*Nunca o casi nunca*) a 4 (*Frecuentemente es verdad para mí*). La consistencia interna de esta escala fue de .85.

Autonomía. Se utilizó la dimensión de autonomía de la *Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas en Educación* (ESNPE) de León, Domínguez, Núñez, Pérez, 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 6 ítems (e.g. “Me siento libre en mis decisiones”) y 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 obtenida fue de .70.

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 Vallierès, 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 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 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 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*). El valor de alfa obtenido en este estudio fue de .84 para desmotivación y para regulación externa, .80 para regulación introyectada y para regulación identificada, .84 para motivación intrínseca al conocimiento, .81 para motivación intrínseca al logro y .74 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: $(2 \times (\text{MI conocimiento} + \text{MI ejecución} + \text{MI estimulación})/3) + ((\text{ME identificada} + \text{ME integrada})/2) - ((\text{ME externa} + \text{ME introyectada})/2) - (2 \times \text{Desmotivación})$ (Vallerand, 1997).

Competencia Laboral. Se utilizó el instrumento obtenido en el estudio 1.

Procedimiento

Para llevar a cabo el estudio 2 se siguió el mismo procedimiento que en el estudio 1 para la recogida de la información.

Análisis de datos

Para confirmar el modelo planteado se realizó un análisis confirmatorio de la Escala de Percepción de Competencia Laboral. A continuación, se realizó un análisis de regresión lineal por pasos para determinar el poder predictivo de las variables: cuidado del profesor, autonomía y la motivación autodeterminada sobre la competencia laboral. Los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS 21.0 y AMOS 21.0.

Resultados

Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Percepción de Competencia Laboral

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 de 32.34, lo que indicaba falta de normalidad. Este procedimiento proporciona una media de las estimaciones obtenidas del remuestreo bootstrap y su error estándar. Además, compara los valores estimados sin el bootstrap con las medidas obtenidas con el remuestreo, indicando el nivel de sesgo. Atendiendo a los intervalos de confianza (diferencia entre los valores estimados más altos y más bajos en los diferentes remuestreos) los pesos de regresión y los pesos de regresión estandarizados, se podía apreciar que el cero no estaba dentro de los límites de confianza, lo que indicaba que los valores estimados eran significativamente distintos de cero. Esto permitía considerar que los resultados de las estimaciones eran robustos y, por tanto, no se veían afectados por la falta de normalidad (Byrne, 2001). Los pesos factoriales se encontraban entre valores estandarizados de .60 y .81 (Figura 1). Por tanto, basándonos en las aportaciones de diferentes autores (Bentler, 1990; Bollen y Long, 1993; McDonald y Marsh, 1990), los índices fit o índices de bondad de ajuste que se consideraron para evaluar la bondad del modelo de medición fueron satisfactorios: $\chi^2 = 130.67$, $p = .00$, $\chi^2/d.f. = 4.53$, CFI = .93, IFI = .93, TLI = .91, SRMR = .04.

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 obtuvieron valores alfa de .90. Para analizar la estabilidad temporal de la escala se empleó una muestra de 67 estudiantes universitarios, con edades comprendidas entre los 19 y 24 años ($M = 21.34$, $DT = .61$). Dichos estudiantes contestaron a la escala en dos ocasiones, con una separación temporal de cuatro semanas. Se calculó el coeficiente de correlación intra-clase (CCI) para el factor de la escala. La media fue de 5.70 ($DT = .53$) y 5.60 ($DT = .70$) con un CCI de .84. Valores del CCI entre .70 y .80 indican niveles aceptables de estabilidad (Vincent, 1995).

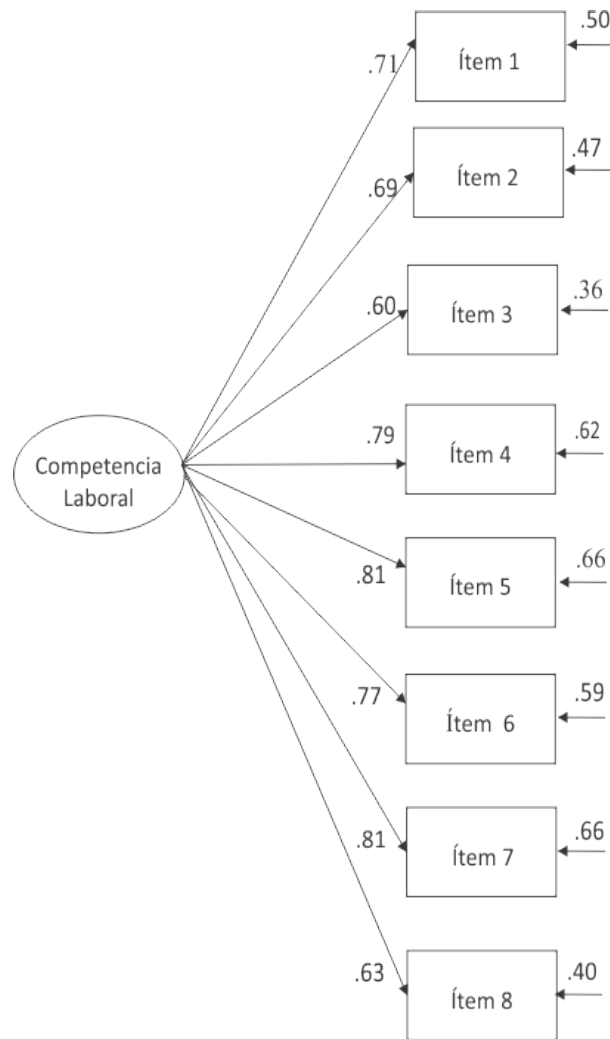


Figura n.1: **Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de Percepción de Competencia Laboral**

Análisis de regresión lineal

Los resultados del análisis (Tabla 2), atendiendo al tercer paso, reflejaron que la motivación autodeterminada se convirtió en el principal predictor de la competencia laboral, seguido de la autonomía y del cuidado del docente. Las variables explicaron un 35% de la varianza total.

	<i>B</i>	<i>SEB</i>	β	ΔR^2
Primer paso	3.27	.18		.17**
Cuidado del docente	.64	.07	.41**	
Segundo paso	2.55	.23		.21**
Cuidado del docente	.54	.07	.35**	
Autonomía	.32	.07	.21**	
Tercer paso	2.40	.21		.35**
Cuidado del docente	.42	.06	.27**	
Autonomía	.21	.06	.14**	
Motivación autodeterminada	.11	.11	.40**	

** $p < .001$

Tabla n.2. Análisis de Regresión Lineal de Predicción de la Competencia Laboral a Través del Cuidado del docente, Autonomía, e Índice de Autodeterminación

Discusión

El desarrollo de una formación basada en competencias requiere de cierto compromiso, actitud e interés para lograr una transformación en los estilos docentes, exigiendo un gran esfuerzo por parte del docente (Pallisera et al., 2010) así como para los estudiantes, que pasan a jugar un rol más participativo y con mayor soporte de autonomía, que les permite construir su propio conocimiento (Hernández, Rosario, y Cuesta Saez de Tejada, 2010). Pero aun habiendo obtenido su título y estando preparados para desarrollarse competencialmente, no todos los estudiantes universitarios se sienten capaces de desenvolverse con eficacia en su ámbito profesional, ocasionando esta baja confianza, dificultades para llevar a cabo posteriores aprendizajes (Moffat et al., 2004). En este sentido, parece que la experimentación de una determinada intervención pedagógica durante su proceso formativo, como resolver problemas de forma autónoma con la intención de que se puedan transferir a diferentes situaciones (González y Díaz, 2007) así como que sean capaces de reflexionar sobre su propia actuación para conocer sus posibles debilidades y limitaciones, y desarrollen estrategias orientadas a mejorarlas, incrementa su interés y motivación por aprender (Cheong, 2008). Preocupados por conocer la percepción que tiene el estudiante universitario sobre su valía para el desarrollo profesional, el objetivo de este trabajo ha sido diseñar y validar la Escala de Percepción de Competencia Laboral y determinar en qué grado el cuidado del docente, la autonomía, y la motivación autodeterminada podrían predecir dicha percepción de competencia laboral.

Los respectivos análisis factoriales, exploratorio y confirmatorio, de la escala de percepción de competencia laboral, presentaron unos adecuados índices de ajuste. También presentó una buena consistencia interna y estabilidad temporal, por lo que la escala podría ser utilizada en contextos similares para medir la percepción de competencia laboral.

Esta percepción de los estudiantes sobre la adquisición de competencias va a ser mayor en aquellos que compaginan estudios y trabajo que en los que solo se dedican a estudiar (Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez, 2013). Por lo que un aprendizaje centrado en el estudiante, en donde se promueva la autonomía, podría permitir que el estudiante integrara los conocimientos que va adquiriendo (Leary et al., 2013). Nuestro análisis de regresión lineal mostró el poder predictivo (35% de la varianza explicada) del cuidado del docente, autonomía y motivación autodeterminada sobre la competencia laboral. De las tres variables, la motivación autodeterminada fue el principal predictor de la competencia laboral.

Por lo que, según este estudio, para el desarrollo de una mayor percepción competencial en el ámbito profesional, durante su etapa de formación inicial se podrían utilizar metodologías de carácter proactivo para la búsqueda de una relación entre el conocimiento teórico y la práctica, pues parece que son las más determinantes en el desarrollo de las competencias relacionadas con el potencial de innovación en el puesto de trabajo (Pérez y Vila, 2013). En esta línea, existen trabajos que presentan como la utilización de modelos de aprendizaje activos, como es el aprendizaje basado en problemas favorece el proceso de construcción del conocimiento, proporciona una mayor confianza en uno mismo y la capacidad para lograr metas profesionales, siendo este grado de confianza mayor en el último curso (Vicario y Smith, 2012).

Además, dada la influencia motivacional que presenta una relación positiva entre docente-estudiante incrementando su interés, compromiso y rendimiento académico (Klem y Connel, 2004), sería interesante que los docentes mostrasen actitudes de proximidad, bidireccionalidad, y de andamiaje (Bono, 2010). Según Gargallo et al. (2010) los estudiantes universitarios valoran que sus docentes sean agradables, comprensivos, y empáticos, y que además de favorecer la participación y el aprendizaje significativo entiendan la evaluación como una oportunidad para aprender.

Como posibles limitaciones, destacar que se trata de un estudio correlacional, en el que se establecen relaciones entre las variables no existiendo relación de causalidad. La relación predictiva fue solo de un 35%, por lo que sería necesario realizar más estudios en esta línea que corroboren los resultados obtenidos. En futuras investigaciones sería interesante elaborar diseños longitudinales así como de intervención, encaminados a generar entornos de aprendizaje que promuevan el trabajo autónomo y el interés por aprender en los estudiantes y comprobar si la percepción de competencia laboral aumenta. De igual forma se precisa confirmar las bondades psicométricas presentadas por la escala en otras muestras y contextos universitarios.

Referencias bibliográficas

- Assor, A., Kaplan, H., y Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and -suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- 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(1), 122-140.
- Bollen, K. A., y Long, J. S. (1993). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bono, A. (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(2).
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cajide, J., Porto, A., Abeal, C., Barreiro, F., Zamora, E., Expósito, A., y Mosteiro, J. (2002). Competencias adquiridas en la Universidad y habilidades requeridas por los empresarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 449-467.
- Carreras Barnés, J. (2005). El concepto de competencia y el diseño de planes de estudio a partir de perfiles competenciales. Dos cuestiones que hay que aclarar en el marco de las EEES. En *El Debate sobre las competencias a la enseñanza universitaria* (pp. 8-25). Barcelona: ICE UB (documentos de docencia universitaria, nº 5).
- 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.
- Cheong, F. (2008). Using a Problem-Based Learning Approach to Teach an Intelligent Systems Course. *Journal of Information Technology Education*, 7, 47-60.
- Clemente-Ricolfe, J. S., y Escribá-Pérez, C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad. *Revista de Educación*, 362, 535-561.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- 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. (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.

- 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).
- Gillet, N., Rosnet, E., y Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contextes sportifs. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 40(4), 230-237.
- González, D., y Díaz, Y. (2007). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de Psicología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(1).
- Hernández, F., Arán, A., y Salmerón, H. (2012). Enfoques de aprendizaje y metodologías de enseñanza en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(3).
- Hernández, P. F., Rosario, P., y Cuesta Sáez de Tejada, J. D. (2010). Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado. *Revista de Educación*, 353, 571-588.
- Hernández-Nieto, R. A. (2002). *Contribuciones al análisis estadístico*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Katz, I., Assor, A., y Kanat, Y. (2008). A projective assessment of autonomous motivation in children: Correlational and experimental evidence. *Motivation and Emotion*, 32, 109-119.
- Klem, A. M., y Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Kowal, J., y Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *Journal of Social Psychology*, 139, 355-368
- 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.
- 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.
- López Ruiz, J. I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301
- Manjón, J. V. G., y López, M. D. C. P. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior: competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 4.
- McDonald, R. P., y Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: Non centrality and goodness of fit. *Psychological Bulletin*, 107, 247-255.
- Mérida, S. R. (2013). La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 185-212.
- Miquelon, P., y Vallerand, R. (2006). Goal motives, well-being, and physical health: Happiness and self-realization as psychological resources under challenge. *Motivation and Emotion*, 30, 259-272.

- Miquelon, P., Vallerand, R., Grouzet, F., y Cardinal, G. (2005). Perfectionism, academic motivation, and psychological adjustment: An integrative model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 913-924.
- Moffat, K. J., McConnachie, A., Ross, S., y Morrison, J. M. (2004). First year medical student stress and coping in a problem-based learning medical curriculum. *Medical Education*, 38(5), 482-291.
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 15-30). Madrid: Síntesis.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., y Navarro, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Education. *Psicothema*, 17(2), 344-349.
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Ortega, N. M. C. (2010). Competencias emergentes del docente antelas demandas del espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 305-327.
- Pallisera, M., Fullana, J., Planas, A., y del Valle, A. (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1-13.
- Pérez Vázquez, P. J., y Vila Lladosa, L. E. (2013). La adquisición de competencias para la innovación productiva en la universidad española. *Revista de Educación*, 361, 429-455.
- Ratelle, C., Guay, F., Vallerand, R., Larose, S., y Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734-746.
- Reeve, J., Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. En D. M. McInerney y S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age Press.
- 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.
- 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.
- 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., Connell, J. P., y Grolnick, W. S. (1992). When achievement is not intrinsically motivated: A theory and assessment of self-regulation in school. En A. K. Boggiano y T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp.167-188). New York: Cambridge University Press.
- 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.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Salmerón, L. (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura. *Revista de Educación*, número extraordinario 2013. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-253
- Sánchez-Elvira, Á., López-González, M., y Fernández-Sánchez, M. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 35-73.
- Semeijn, J., Van Der Velden, R., Heijke, H., Van Der Vleuten, C., y Boshuizen, H. (2005). *Competence Indicators in Academic Education and Early Labour Market Success of Graduates in Health Sciences*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.
- Vallerand, R. J., Pelletier L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senécal, C., y Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational Psychology Measure*, 52-53, 1003-1017.
- 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.
- Vicario, C. A., y Smith, Z. I. (2012). Cambio de la percepción de los estudiantes sobre su aprendizaje en un entorno de enseñanza basada en la resolución de problemas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 11(1), 59-75.
- Vincent, J. W. (1995). *Statistics in kinesiology*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Artículo concluido el 18 de febrero 2014

Moreno-Murcia, J.A. y Silveira Torregrosa, Y. (2014). Hacia una mejor predicción de la percepción de competencia laboral en los universitarios. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 277-292.

Publicado en <http://www.red-u.net>

Juan Antonio Moreno-Murcia

Universidad Miguel Hernández de Elche, España
Departamento de Psicología de la Salud

Mail: j.moreno@umh.es



Doctor en Psicología por la Universidad de Valencia. Actualmente es Profesor Titular de Universidad y ejerce su labor docente e investigadora en la Universidad Miguel Hernández de Elche en el Departamento de Psicología de la Salud. Sus principales líneas de investigación están relacionadas con la motivación.

Yolanda Silveira Torregrosa

Universidad Miguel Hernández de Elche, España
Departamento de Psicología de la Salud

Mail: Yolanda.silveira@graduado.umh.es



Doctora en Psicología de la Salud por la Universidad de Elche. Miembro colaborador en el Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad Miguel Hernández de Elche. Su principal línea de investigación está relacionada con la motivación.