

## **APOYO A LA AUTONOMÍA ENTRE ESTUDIANTES, ESTRÉS PERCIBIDO Y MIEDO A LA EVALUACIÓN NEGATIVA: RELACIONES CON LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA**

Elisa Huéscar Hernández y Juan Antonio Moreno-Murcia  
*Universidad Miguel Hernández de Elche (España)*

### **Resumen**

El objetivo de este trabajo fue diseñar y validar la "Escala de apoyo a la autonomía del estudiante" y determinar el poder de predicción de las variables apoyo a la autonomía del estudiante, miedo a la evaluación negativa y estrés percibido sobre la satisfacción con la vida. La muestra estuvo compuesta por 332 estudiantes universitarios de segundo curso de varios grados de Ciencias de la Salud. La "Escala de apoyo a la autonomía del estudiante" presentó unas adecuadas propiedades psicométricas a través del análisis factorial confirmatorio y de consistencia interna. Por su parte, el análisis de regresión lineal señaló que el estilo de apoyo a la autonomía predecía positivamente la satisfacción con la vida de los estudiantes de educación superior mientras que el miedo a la evaluación negativa y el estrés percibido lo hacían de forma negativa. Los resultados de este trabajo apuntan a la recomendación de diagnosticar el apoyo a la autonomía entre estudiantes con el objetivo de disminuir la sintomatología negativa detectada entre este colectivo.

*PALABRAS CLAVE: apoyo a la autonomía; miedo a la evaluación negativa, estrés percibido, satisfacción con la vida.*

### **Abstract**

The aim of this work was to design and validate the Scale of Support for Student Autonomy, and determine the predictive power of the variables support student autonomy, fear of negative evaluation and perceived stress on satisfaction with life. The sample consisted of 332 college students (male and female) in second year of several Degrees of Health Sciences. The Support for student autonomy scale presented adequate psychometric properties through a CFA and internal consistency. The linear regression analysis indicated that the style support for autonomy predicted positively life satisfaction of students in higher education while fear of negative evaluation and perceived stress did so negatively. The results of this work point to the recommendation of diagnosing autonomy support among students with the aim of reducing the negative symptoms detected among this group.

*KEY WORDS: autonomy support; fear of negative evaluation; perceived stress, life satisfaction.*

## Introducción

Ya entrados en el siglo XXI, resulta una paradoja que pese a los avances tecnológicos, culturales y sociales, exista una seria preocupación por los jóvenes estudiantes que, con las mayores dificultades de acceso a un empleo de las últimas décadas, presencian sin embargo las exigencias más elevadas de los últimos tiempos no solamente sobre lo que deben saber, sino también sobre sus capacidades procedimentales y actitudinales (Marchesi y Martín, 2014). Numerosos autores vienen señalando la necesidad de conocer esta realidad, reclamando un sistema educativo más flexible que aparte su prioridad de los resultados y de paso al interés por la forma en la que aprenden nuestros estudiantes, además de tener en cuenta cuáles son sus demandas y cómo debería proceder el docente respecto al escenario de enseñanza-aprendizaje para aplicar y convertir el descubrimiento, las relaciones sociales y el interés de los estudiantes en resultados positivos para la educación. En este caso, los estudiantes universitarios suponen el futuro de la sociedad a medio plazo respecto a los roles profesionales sobre los que la humanidad se va a sostener y, sin embargo, su bienestar físico y psicológico, derivado de las propias exigencias académicas en ocasiones es puesto en riesgo (Dávila, Ruíz, Moncada y Gallardo, 2011).

Por su parte, el tipo de estilo de interacción interpersonal utilizado por el docente, está mostrándose fundamental, pues parece que existen algunos más eficaces que otros (Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2016; Van den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk y Haerens, 2014). Así, desde la década de 1980 con la publicación de la Teoría de la Autodeterminación (TAD) por Deci y Ryan (1985, 2000), se comenzaron a postular cambios significativos en los planteamientos en cuanto a los estilos interpersonales, existiendo el convencimiento por la comunidad científica actual de los beneficios de las metodologías que fomentan la autonomía de los estudiantes (Reeve, 2009). Estas propuestas se caracterizan por ser abiertas y participativas en las que se utiliza la interacción, la retroalimentación (*feedback*) positiva y la individualización para convertir el proceso en la parte fundamental de la educación, y en las que el docente se sitúa en el papel de supervisar y regular cada situación de aprendizaje reajustando sus características a las nuevas demandas presentadas por la realidad educativa. De forma paralela, los estudiantes también estarían en disposición de ejercer estos patrones entre sus compañeros, implicándose al máximo en la toma de decisiones con metodologías más indagatorias que se centran en la mejora personal y el proceso (estilo de apoyo a la autonomía del estudiante) o por el contrario, utilizando el control como estrategia de interacción, imponiendo a los demás sus propias formas de actuar, sentir o pensar (estilo controlador del estudiante).

No obstante, son escasos los trabajos hasta el momento que focalicen en los estilos de interacción entre estudiantes, siendo éstos decisivos no solo en cuanto a los resultados académicos se refiere, sino también, en cuanto a su repercusión en la calidad de vida dentro del ámbito universitario (Dávila *et al.*, 2011). Durante estos reajustes de variables, como el miedo, las exigencias académicas o las oportunidades de apoyos sociales, surgen determinados patrones de interacción que podrían tenerse en cuenta, incluso con medidas más amplias como la

evaluación de las habilidades sociales en estudiantes universitarios (Caballo, Salazar y CISO-A, 2017). Bagés *et al.* (2008) señalan por ejemplo, la aparición de sintomatología depresiva o ansiosa derivada de altos niveles de exigencia. Otros trabajos, también han señalado la relación con la ansiedad o la emocionalidad negativa en estudiantes universitarios (Azzam, Chandavarkar y Mathews, 2007; Caballo *et al.*, 2010; Moore, Gómez-Ariza y García-López, 2016). Concretamente el miedo a la evaluación negativa, entendido como el componente cognitivo de la ansiedad social se presenta especialmente relevante en este tramo evolutivo y se traduce por el temor que experimenta la persona ante la posibilidad de ser juzgada negativamente por los demás. Debido al cambio de etapa educativa, esta sintomatología suele ser más acusada en los primeros años de las titulaciones, descendiendo después (Jerez, Rioseco, Valdivia, Vicente y Vielma, 1996), aunque los resultados, al estar implicadas otra serie de variables personales como las mencionadas más arriba, no son consistentes (Alvial *et al.*, 2007). En el otro extremo, parece que la emocionalidad positiva, junto al apoyo a la autonomía predicen resultados adaptativos en estudiantes universitarios como el compromiso o la autoeficacia (Oriol, Mendoza, Covarrubias y Molina, 2016) o la satisfacción con la vida (Pérez-Escoda, 2013). Esta última variable, que trata desde una dimensión psicosocial, el bienestar personal o la felicidad de las personas, muestra su relación con los apoyos sociales o las experiencias en el trabajo, por lo que la profundización en este tipo de estudios resulta de especial relevancia en la actualidad. En algunos trabajos aparecen indicios de su relación negativa durante la etapa de la adolescencia con el estrés o el miedo, así como con bajos niveles de confianza académica (Méndez, Cecchini y Fernández, 2015; Stoeber y Rambow, 2007).

Los instrumentos de medida que existen hasta el momento se centran sobre todo en el papel del docente, como el "Cuestionario de clima de aprendizaje" (*Learning Climate Questionnaire*, LCQ; Williams y Deci, 1996), el "Cuestionario de clima deportivo" (*Sport Climate Questionnaire*, SCQ; Deci y Ryan, 2006), la "Escala de apoyo a la autonomía del profesor" (*Teacher Autonomy Support Scale*, Güvenç, 2011) y la "Escala de apoyo a la autonomía del estudiante" (*Scale for Learner Autonomy Support*, Oğuz, 2013), siendo necesarios instrumentos para la medida de las interacciones entre estudiantes desde la perspectiva del apoyo a la autonomía. La visión conjunta de ambos resultados, esto es, el acercamiento al diagnóstico del patrón de interacción del docente-patrón de interacción del estudiante debería responder a un ajuste cuya bondad (Thomas y Chess, 1977), en el caso de que ambos respondan al patrón de apoyo a la autonomía, garantizaría la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluso la pobreza del mismo serviría para gestionar medidas de reajuste. Por ejemplo, el resultado "docente que apoya a la autonomía-estudiante controlador" podría permitir readaptar ambos papeles o patrones conductuales hacia la búsqueda de la sintonía respecto a los resultados esperados, esto es: docente que apoya a la autonomía-estudiante que apoya a la autonomía.

El objetivo de este trabajo fue diseñar y validar un instrumento específico para medir el apoyo a la autonomía del estudiante durante sus interacciones en clase con sus compañeros a la hora de gestionar las tareas propuestas por el docente en

grupo. Otro de los objetivos fue evaluar la relación del apoyo a la autonomía del estudiante con el miedo a la evaluación negativa, el estrés percibido y la satisfacción con la vida. Se espera que los estudiantes que reflejen mayor apoyo a la autonomía hacia sus compañeros, tengan menos miedo a la evaluación negativa, menos estrés percibido y estén más satisfechos con la vida.

## Método

### *Participantes*

La muestra final estuvo compuesta por 332 estudiantes universitarios (140 hombres y 192 mujeres) de 2º curso de grados pertenecientes al área de Ciencias de la Salud (Medicina, Farmacia, Psicología, Ciencias del deporte, Podología y Terapia ocupacional) en una universidad pública española, con una edad media de 21,05 años ( $DT= 3,97$ ). De la muestra total, el 17,7% eran estudiantes de Psicología, el 18,4% eran estudiantes de Ciencias del deporte, el 15,7% estudiantes de Medicina, el 17,9% de Farmacia, el 16,1% de Podología y el 14,2% de Terapia ocupacional. De la muestra inicial de 344 estudiantes, un 13,9% no incluyó alguna información en los cuestionarios, por lo que fueron eliminados.

### *Instrumentos*

- a) "Escala de apoyo a la autonomía del estudiante" (EAE). Esta escala fue diseñada *ad hoc* y quedó compuesta por 10 ítems que, a través de un único factor, mide la necesidad de apoyo a la autonomía que perciben los estudiantes que transmiten en el entorno académico. Los ítems (p. ej., "Cuando trabajo en pequeños grupos, mi apoyo permite a los demás tomar sus propias decisiones") estaban precedidos por la sentencia previa "Yo como estudiante, cuando trabajo en pequeños grupos o en las clases de la universidad, respecto a mis compañeros y docente...". Se midió a través de una escala tipo Likert de cinco puntos, desde 1= "totalmente en desacuerdo" hasta 5= "totalmente de acuerdo". El coeficiente alfa de Cronbach fue de 0,79.
- b) "Escala de satisfacción con la vida" (*Satisfaction with Life Scale, SWLS*; Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985), versión traducida al español de Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000) para evaluar la satisfacción con la vida. La escala está compuesta por cinco ítems (p. ej., "En general, mi vida se corresponde con mis ideales"), que se contestan en una escala tipo Likert de cinco puntos, desde 1= "totalmente en desacuerdo" hasta 5= "totalmente de acuerdo". Para este estudio, el coeficiente alfa de Cronbach fue de 0,85.
- c) "Escala de miedo a la evaluación negativa, versión corta" (*Brief Version of the Fear of Negative Evaluation Scale, BFNE*; Learly, 1983), versión adaptada y validada al español de Gallego *et al.* (2007). Esta escala evalúa el temor que experimentan las personas ante la posibilidad de ser juzgadas negativamente. Está formada por 12 ítems con una estructura unifactorial con ítems

presentados en forma directa e indirecta. Los ítems directos (BFNE-S) han mostrado una consistencia interna de 0,89 y los inversos (BFNE-R) de 0,72. Están encabezados por la frase "Respecto a mí mismo/a" y se respondían con una escala tipo Likert de cinco puntos, desde 1= "nada característico en mí" hasta 5= "extremadamente característico de mí".

- d) "Escala de estrés percibido" (EEP) (*Perceived Stress Scale*; Cohen, Kamarck y Mermelstein, 1983), versión española de Herrero y Meneses (2006). Esta escala está formada por cuatro ítems (p. ej., "He sentido que era incapaz de controlar las cosas más importantes de mi vida") con una estructura unifactorial. Los ítems están presentados en forma directa e indirecta y aparecen encabezados por la frase: "Sobre tus pensamientos durante el último mes". La escala de respuesta es tipo Likert de cuatro puntos, desde 1= "Nunca" hasta 4 = "Siempre". Se ha obtenido un coeficiente alfa de Cronbach de 0,75 en para los ítems directos y un 0,72 para los indirectos.

### *Procedimiento*

La construcción del cuestionario se realizó a partir de una revisión bibliográfica, donde se fueron construyendo los aspectos más importantes sobre los que debían girar los ítems. La elaboración de los ítems se centró en determinar si el estilo que los estudiantes percibían que utilizaban en el entorno académico era de apoyo a la autonomía. La redacción de los mismos surge de esa revisión para posteriormente someter la batería de ítems creada a una evaluación por parte de 10 expertos en la temática, que puntuaron, en una escala Likert de cinco puntos sobre cada ítem de la escala, la suficiencia con el fin de ver si los ítems establecidos bastan para medir su propósito, la claridad de lenguaje, la coherencia de estos y su relevancia teórica. Las conclusiones que se obtuvieron con esta evaluación fueron encaminadas a reescribir algunos ítems, en unos casos para mejorar su entendimiento y en otros para eliminar la dualidad aconsejándose separar. Seguidamente, se administró la batería completa a un reducido grupo de estudiantes ( $n= 32$ ) para verificar su correcta comprensión. La impresión de los estudiantes fue que la escala no presentaba ningún problema de comprensión por lo que no se realizaron cambios. Posteriormente se solicitó permiso a los responsables de los grados citados en la muestra y también a los estudiantes. Se insistió en el anonimato de las respuestas para que contestaran con honestidad y sinceridad. El tiempo requerido para su cumplimentación fue de 8 minutos, aproximadamente.

### *Análisis de datos*

Se calcularon los estadísticos descriptivos de todos los ítems objeto de estudio (medias y desviaciones típicas), se analizó la consistencia interna de cada factor mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach y las correlaciones bivariadas de todas las variables. La estructura de la escala se confirmó a través de un análisis factorial confirmatorio donde la validez del modelo de medición fue considerado a través de una serie de coeficientes *fit*, también llamados índices de bondad de ajuste: razón chi-cuadrado ( $\chi^2$ ), chi-cuadrado/grados de libertad ( $\chi^2/gl$ ), error cuadrático

medio de aproximación (*root mean square of error approximation*, RMSEA), el residuo cuadrático medio (*standardized root mean-square*, SRMR) y los índices incrementales: índice de bondad de ajuste comparativo (*comparative fit index*, CFI), el índice de ajuste incremental (*incremental fit index*, IFI) y el índice Tucker-Lewis (*Tucker-Lewis index*, TLI). Asimismo, para evaluar la relación entre las diferentes variables se halló un análisis de regresión lineal múltiple por pasos del apoyo a la autonomía del estudiante, miedo a la evaluación negativa y estrés percibido sobre la satisfacción con la vida. Para explicar las relaciones con la satisfacción con la vida, se incluyó en el primer paso el apoyo a la autonomía, en el segundo el miedo a la evaluación negativa y en el tercero el estrés percibido. Los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS 22.0 (IBM Corp. Released, 2016) y AMOS 22.0 (Arbuckle, 2013).

## Resultados

### *Análisis factorial confirmatorio y consistencia interna de la escala de apoyo a la autonomía de los estudiantes*

Indicar que previamente se comprobó a través de un análisis factorial confirmatorio (CFA) con los 11 ítems iniciales que componían la escala, pero uno de los ítems ("Cuando trabajo en pequeños grupos, los demás pueden resolver la tarea a su propio estilo") presentó un bajo peso de regresión estandarizado. Se realizó un nuevo CFA basándonos en 10 medidas observadas. Se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud junto con el procedimiento de remuestreo (*bootstrapping*), ya que el resultado del coeficiente multivariado de Mardia fue 30,05, lo que indicaba falta de normalidad multivariada de los datos. Por ello, siguiendo a Finney y DiStefano (2006) se utilizó el método robusto de estimación de máxima verosimilitud (Byrne, 2001). Los índices obtenidos fueron adecuados:  $\chi^2$  (35,  $N= 332$ )= 67,39;  $p < 0,001$ ;  $\chi^2/df= 1,92$ ; CFI= 0,95; IFI= 0,95; TLI= 0,93; RSMR= 0,05; RMSEA= 0,04 (tabla 1).

La consistencia interna de la escala de apoyo de autonomía se calculó utilizando el coeficiente alfa de Cronbach y se obtuvo un valor alfa de 0,79.

### *Análisis descriptivo y de correlaciones bivariadas*

El estilo de apoyo a la autonomía presentó una media de 3,92, el miedo a la evaluación negativa de 2,48, el estrés percibido de 8,06 y la satisfacción con la vida de 5,70. Respecto al análisis de correlaciones el estilo de apoyo a la autonomía del estudiante correlacionó positivamente con la satisfacción con la vida, mientras que el miedo a la evaluación negativa y el estrés percibido lo hicieron de forma negativa. Por su parte, el miedo a la evaluación negativa correlacionó negativamente con el estrés percibido (tabla 2).

**Tabla 1**

Parámetros estimados para el análisis factorial confirmatorio de la Escala del apoyo a la autonomía del estudiante

Ítems	M	DT	Asimetría	Curtosis	PRE
1. Cuando trabajo en pequeños grupos y es necesario, proporciono explicaciones a los compañeros que lo necesitan, buscando que se sientan a gusto con la tarea	4,41	0,79	-1,76	3,94	0,48
2. A lo largo de la clase apoyo la realización de propuestas y doy importancia a las ideas y sugerencias de los demás	3,88	0,99	-0,95	0,53	0,39
3. Cuando trabajo en pequeños grupos y alguien lo necesita, explico por qué es importante realizar la actividad	4,04	0,83	-0,96	1,16	0,57
4. Apoyo a los demás para que resuelvan el problema por sí mismos cuando tienen dificultades	3,92	0,80	-0,45	-0,01	0,58
5. Ofrezco diferentes opciones y caminos para realizar una determinada actividad	4,00	0,76	-0,69	0,78	0,60
6. Cuando trabajo en pequeños grupos, mi apoyo permite a los demás tomar sus propias decisiones	3,65	0,73	-0,72	1,23	0,43
7. Cuando los demás se quejan razono con ellos escuchándolos y oyendo sus peticiones de modo constructivo	4,13	0,82	-0,98	1,09	0,65
8. Cuando trabajo en pequeños grupos, siempre animo a los demás a realizar sus propias aportaciones	4,14	0,69	-0,90	1,91	0,64
9. Respondo a las preguntas que me realizan de forma cuidadosa y detallada	3,81	0,93	-0,89	0,83	0,63
10. Planifico las tareas por adelantado para desarrollarlas mejor	3,51	1,08	-0,57	-0,38	0,45

Nota: PRE= Pesos de regresión.

**Tabla 2**

Estadísticos descriptivos y correlaciones bivariadas

Variables	M	DT	R	1	2	3	4
1. Apoyo a la autonomía	3,92	0,48	1-7	-	-0,02	-0,10	0,34**
2. Miedo a la evaluación	2,48	0,55	1-6	-	-	0,29**	-0,24**
3. Estrés percibido	8,06	2,15	1-4	-	-	-	-0,37**
4. Satisfacción con la vida	5,70	1,04	1-5	-	-	-	-

Nota: \*\* $p < 0,01$ .

### Análisis de regresión

Se analizaron las relaciones de la satisfacción con la vida con el apoyo a la autonomía, estrés percibido y miedo a la evaluación negativa mediante un análisis de regresión (tabla 3), cuyos resultados, atendiendo al tercer paso, nos permiten subrayar las relaciones significativas del apoyo a la autonomía del estudiante con la satisfacción con la vida, seguido de forma negativa del estrés percibido y el miedo a la evaluación negativa. En el tercer paso, las variables explicaron un 25% de la varianza total.

**Tabla 3**

Análisis de regresión lineal por pasos para la satisfacción con la vida a través del estilo de apoyo a la autonomía, miedo a la evaluación negativa y estrés percibido

Variabes	B	SEB	$\beta$	$\Delta R^2$
Primer paso	2,78	0,44		0,11**
Apoyo a la autonomía	0,74	0,11	0,34**	
Segundo paso	3,95	0,49		0,17**
Apoyo a la autonomía	0,73	0,1	0,33**	
Miedo a la evaluación negativa	-0,45	0,09	-0,24**	
Tercer paso	4,9	0,49		0,25**
Apoyo a la autonomía	0,67	0,10	0,31**	
Miedo a la evaluación negativa	-0,28	0,09	-0,15**	
Estrés percibido	-0,14	0,02	-0,30**	

Notas: B, SEB= Coeficientes no estandarizados;  $\beta$ = Coeficiente estandarizado. \*\* $p < 0,01$ .

### Discusión

Siendo numerosos los trabajos que focalizan en las estrategias motivacionales que debería tener en cuenta el docente actual para conseguir optimizar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje (Abós, Sevil, Sanz, Aibar y García-González, 2016; Reeve, Jang, Carrel, Jeon y Barch, 2004; Taylor, Ntoumanis y Smith, 2009, entre otros), no existen investigaciones que ayuden a comprender estas mismas relaciones entre los discentes. Ante esta necesidad, este trabajo se propuso crear y validar la "Escala de apoyo a la autonomía del estudiante" (EAE) con el objetivo de conocer el carácter de las interacciones entre compañeros en la gestión de las tareas académicas propuestas por su docente. Como segundo objetivo, este trabajo quiso comprobar a partir de un análisis de regresión las relaciones del apoyo a la autonomía del estudiante, el miedo a la evaluación negativa y el estrés percibido sobre la satisfacción con la vida.

La EAE presentó unas propiedades psicométricas adecuadas para medir el constructo "apoyo a la autonomía entre estudiantes". Los 10 ítems de esta dimensión persiguen medir si el estudiante nutre de recursos motivacionales internos a sus compañeros/as durante las interacciones en clase. Concretamente, en las tareas académicas cuya gestión requiere agrupamientos, mide si les



proporciona fundamentos explicativos, si utiliza un lenguaje no controlador, si muestra paciencia con los demás para permitirles el tiempo necesario para aprender a su propio ritmo y si reconoce y acepta las expresiones de afecto negativo.

Por otro lado, a partir del marco de la teoría de la autodeterminación (TAD, Deci y Ryan, 1985; 2000) este trabajo se planteó predecir la satisfacción con la vida de estudiantes universitarios a partir del apoyo a la autonomía entre estudiantes, el miedo a la evaluación negativa y el estrés percibido. Los resultados confirmaron la hipótesis de partida corroborando también el sustento teórico de la TAD, que señala que el apoyo a la autonomía genera resultados positivos en las personas en los ámbitos cognitivo, conductual y emocional (Deci y Ryan, 2012; Vallerand, 2007). A este respecto, cuando los estudiantes comparten con sus compañeros la gestión de una tarea en cooperación, permitiendo a los demás que elijan alternativas de ejecución, escuchando activamente, empatizando con las necesidades y preferencias de los demás, generaría una facilitación en la satisfacción de sus propias necesidades psicológicas (Reeve *et al.*, 2014). Este entorno abierto y flexible podría provocar que el estudiante se sintiera seguro de su alternativa de conducta de apoyo a la autonomía de los demás, disminuyendo el miedo a las evaluaciones de los compañeros. De igual forma, el sentimiento de dominio de la situación que genera el hecho de sentirse activo y responsable de los objetivos a cumplir por el grupo, podría provocar que su percepción de riesgo o estrés, posiblemente, también descendiera. Estos resultados van en la línea de otros trabajos que han señalado que las actitudes positivas durante el aprendizaje provocan mayor satisfacción académica influyendo ésta sobre su satisfacción con la vida (Lent, 2004; Lent *et al.*, 2005; Lounsbury, Park, Sundstrom, Williamson y Pemberton, 2004; Moreno-Murcia y Silveira, 2015; Ojeda, Flores y Navarro, 2011). La aportación positiva del apoyo a la autonomía sobre la satisfacción con la vida de los estudiantes también es señalada en el trabajo de Reeve *et al.* (2004). En el lado opuesto, algunos trabajos señalan el aumento de emocionalidad negativa como la ansiedad, el miedo o el malestar generados de la utilización de estilos de interacción controladores (Reeve y Tseng, 2011).

El presente hallazgo supone un avance a la investigación previa al indicar que, junto al ya señalado estilo de interacción del docente en cuanto al apoyo de la autonomía se refiere (Hernández, Rodríguez, Ruíz y Esquivel, 2010), los estudiantes también pueden promover los procesos de autorregulación emocional y conductual entre sus compañeros, influyendo en su motivación y en las consecuencias generadas, siendo el resultado global, la suma de ambos aspectos. Además, la utilización de este enfoque donde parece que el apoyo a la autonomía entre estudiantes contribuye a la satisfacción con su vida y les aparta de alguna sintomatología negativa como el miedo o el estrés podría ser interesante a la hora de establecer programas de intervención preventivos en el ámbito educativo, por ejemplo, en el caso de las intervenciones implementadas para ayudar a disminuir los niveles de ansiedad en estudiantes (García-López, Díez-Bedmar y Almansa-Moreno, 2013).

Consecuentemente, los resultados obtenidos en cuanto a la validez y fiabilidad del instrumento diseñado, indican que la EAE aplicada a universitarios

supone una medida válida y fiable. Con el objetivo de continuar verificando su utilidad, se debería utilizar en futuras investigaciones en otros contextos y en relación a otras variables como el sexo, la edad, o titulación, junto con otras variables clínicas como la fobia social, la ansiedad o los rasgos de introversión/extroversión. Otra limitación del presente trabajo radica en el carácter correlacional del diseño, no existiendo relaciones de causalidad. Se sugiere la realización de otros análisis que profundicen las relaciones existentes entre estas variables, junto con estudios de carácter longitudinal o experimental que contribuya a la mejora del conocimiento en este ámbito de trabajo generando mayores índices de bienestar físico y psicológico al colectivo de estudiantes universitarios.

### Referencias

- Abós, A., Sevil, J., Sanz, M., Aibar, A. y García-González, L. (2016). El soporte de autonomía en Educación Física como medio de prevención de la oposición desafiante del alumnado. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12, 65-78.
- Alvial, W., Aro, M., Bonifetti, M., Cova, F., Hernández, M. y Rodríguez, C. (2007). Problemas de salud mental en estudiantes de la Universidad de Concepción. *Terapia Psicológica*, 25, 105-112.
- Arbuckle, J. L. (2013). *IBM SPSS Amos 22 user's guide*. Crawfordville, FL: Amos Development Corporation.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 314-319.
- Azzam, A., Chandavarkar, U. y Mathews, C. (2007). Anxiety symptoms and perceived performance in medical students. *Research Article Depression and Anxiety*, 24, 103-111.
- Caballo, V. E., Salazar, I. C., Arias, B., Irurtia, M. J., Calderero, M. y CISO-A España, Equipo de Investigación (2010). Validación del "Cuestionario de ansiedad social para adultos" (CASO-A30) en universitarios españoles: similitudes y diferencias entre carreras universitarias y comunidades autónomas. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 18, 5-34.
- Caballo, V. E., Salazar, I. C. y CISO-A ESPAÑA, Equipo de Investigación (2017). Desarrollo y validación de un nuevo instrumento para la evaluación de las habilidades sociales: el "Cuestionario de habilidades sociales" (CHASO). *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 25, 5-24.
- Cohen, S., Kamarck, T. y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
- Dávila, A., Ruíz, R., Moncada, L. y Gallardo, I. (2011). Niveles de ansiedad, depresión y percepción de apoyo social en estudiantes de Odontología de la Universidad de Chile. *Revista de Psicología*, 20, 147-172.
- 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. (2006). *Self-determination theory: an approach to human motivation and personality*. Universidad de Rochester. Disponible en: [http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/needs\\_scl.html](http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/needs_scl.html)

- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. En P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski y E. T. Higgins (dirs.), *Handbook of theories of social psychology*. Vol. 1 (pp. 416-437). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Gallego, M. J., Botella C., Quero, S., Baños, R. M. y García-Palacios, A. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Miedo a la Evaluación Negativa Versión Breve (BFNE) en muestra clínica. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 12, pp. 163-176.
- García-López, L. J., Díez-Bedmar, M. B. y Almansa-Moreno, J. M. (2013). De ser entrenado a ser entrenador: cómo ayudar a otros iguales en la mejora de las competencias para hablar en público. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 331-342.
- Güvenc, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destek-leri ve mesleki özyeterlik algıları [Teachers' autonomy support and professional self-efficacy perceptions]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17, 99-116.
- Hernández F., Rodríguez, M., Ruiz, E. y Esquivel, J. (2010). Enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España y México". *Revista Iberoamericana de Educación*, 53/7.
- Herrero, J. y Meneses, J. (2006). Short Web-based versions of the Perceived Stress (PSS) and Center for Epidemiological Studies-Depression (CESD) Scales: a comparison to pencil and paper responses among Internet users. *Computers in Human Behavior*, 22, 830-848.
- IBM Corp. Released (2016). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0 [programa de ordenador]. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jerez, M., Rioseco, P., Valdivia, S., Vicente, B. y Vielma, M. (1996). Nivel de salud mental en los estudiantes de la Universidad de Concepción. *Revista de Psiquiatría*, 13, 158-165.
- Learly, M. R. (1983). A Brief Version of the Fear of Negative Evaluation Scale. *Personality and Social Psychology*, 9, 371-385.
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 482-509.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Gainor, K. A., Brenner, B. R., Treistman, D. y Ades, L. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 429-442.
- Lounsbury, J. W., Park, S. H., Sundstrom, E., Williamson, J. M. y Pemberton, A. E. (2004). Personality, career satisfaction, and life satisfaction: test of a directional model. *Journal of Career Assessment*, 12, 395-406.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. A. y Fernández-Rio, J. (2015). Perfeccionismo, afectividad y satisfacción con la vida en educación física. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 41, 297-304.
- Moore, H., Gómez-Ariza, C. y García-López, L. J. (2016). Stopping the past from intruding the present: social anxiety disorder and proactive interference. *Psychiatry Research*, 238, 284-289.
- Moreno-Murcia, J. A. y Silveira, Y. (2015). Perfiles motivacionales de estudiantes universitarios. Procesos de estudio y satisfacción con la vida. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 169-181.
- Moreno-Murcia, J. A. y Sánchez-Latorre, F. (2016). Efectos del soporte de autonomía en clases de educación física. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12, 79-89.

- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. Nueva York, NY: McGraw-Hill.
- Oğuz, A. (2013). Developing a Scale for Learner Autonomy Support. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13, 2187-2194.
- Ojeda, L., Flores, L. Y. y Navarro, R. L. (2011). Social cognitive predictors of Mexican American college students' academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 58, 61-71.
- Oriol, X., Mendoza, M., Covarrubias, C. y Molina, V. (2016). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2). Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/293014984>
- Pérez-Escoda, N. (2013). Variables predictivas de la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. Comunicación presentada al XVI Congreso Nacional/III Internacional Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE, Alicante, 4-6 septiembre, 2013.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Barch, J. y Jeon, S. (2004). Enhancing high school students' engagement by increasing their teachers autonomy support. *Motivation and Emotion* 28, 147-69.
- 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, 63-74.
- Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H., Kaplan, H., Moss, J. D., Olausson, B. S. y Wang, C. K. J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: a multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38, 93-110.
- Stoeber, J. y Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences*, 42, 1379-1389.
- Taylor, I., Ntoumanis, N. y Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology in Sport and Exercise*, 19, 235-243.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. En G. Tenenbaum y R. C. Eklund (dirs.), *Handbook of sport Psychology* (3ª ed.) (pp. 59-83). Nueva York, NY: Wiley.
- Van de Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D. y Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1, 97-121.
- 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.

RECIBIDO: 18 de octubre de 2016

ACEPTADO: 27 de junio de 2017