



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

APOYO A LA AUTONOMÍA, TIPO DE MOTIVACIÓN Y USO DE ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología con mención en
Psicología Educativa que presenta la bachillera:

NATALIE MIXAN RAMOS

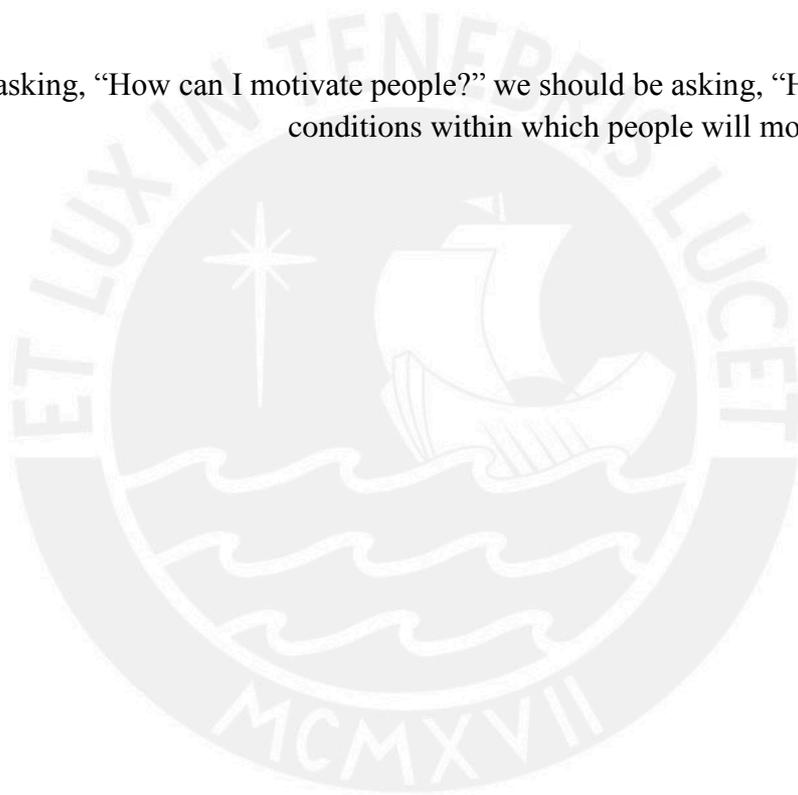
Asesor:

DRA. LENNIA MATOS FERNÁNDEZ

LIMA-PERÚ
2015

“Instead of asking, “How can I motivate people?” we should be asking, “How can I create the conditions within which people will motivate themselves?”

Edward L. Deci



Agradecimientos

Deseo agradecer, en primer lugar, a mis padres quienes me han demostrado que con esfuerzo y paciencia se puede sobrellevar cualquier obstáculo. Su ejemplo y guía han sido un soporte central a lo largo de mi carrera y una fuente de motivación constante. Así también, resalto el aporte de mi hermano al enseñarme a ver un lado alegre, sarcástico y positivo en la vida. Cerrando con la familia, gracias Azul por tu forma de ser.

Del mismo modo, agradezco a mi asesora Lennia Matos por su apoyo a lo largo de la elaboración de esta tesis y por abrirme las puertas a una teoría psicológica que me ha enriquecido tanto en el ámbito profesional como en el personal. Por otro lado doy gracias a María Luisa Benavides por confiar en este proyecto y mostrar mucho interés en su realización. También agradezco a María Isabel La Rosa cuya revisión y comentarios a esta tesis fueron importantes para el desarrollo de la misma. De igual manera agradezco los aportes realizados por los psicólogos Carlos Iberico y Mary Louise Claux. Por último, debo recalcar el apoyo directo e indirecto de mis profesores de la especialidad de psicología quienes con sus conocimientos y disposición para la enseñanza me incentivaron durante mi formación.

Quiero manifestar un especial agradecimiento al decano, coordinadoras, docentes y alumnos de la facultad de contabilidad, ya que su colaboración y compromiso con esta investigación permitieron la realización adecuada de la misma.

Finalmente quiero agradecer a mis compañeros de carrera. De manera particular a Mauricio por despertar mi interés en la psicología educacional. Así también a Verónica, Ana, Víctor y Mónica por su complicitad, consejos, confianza y ocurrencias. Por otro lado, agradezco a David, Natalie y Gabriella, compañeros de universidad, quienes desde las experiencias de sus carreras me han aportado mucho. Asimismo, no podría dejar de mencionar a mis incondicionales Lyndabelle y Karina.

Resumen

Tomando como base la Teoría de la Autodeterminación, la presente investigación buscó explorar las relaciones entre la percepción del apoyo a la autonomía que provee el profesor, los tipos de motivación del estudiante (autónoma y controlada) y el uso de estrategias de aprendizaje (repetición y pensamiento crítico). La muestra estuvo compuesta por 221 estudiantes de contabilidad de una universidad privada de Lima Metropolitana. Se encontró que la percepción positiva de los estudiantes del apoyo a la autonomía ofrecido por el docente se relaciona positivamente con una motivación autónoma por el curso ($r = .28, p < .001$). Además, la percepción positiva del apoyo a la autonomía correlaciona de manera positiva con el uso de ambas estrategias de aprendizaje, pero en mayor medida con el uso del pensamiento crítico ($r = .29, p < .001$) que con el uso de la repetición ($r = .12, p < .05$). Asimismo se encontró que la motivación autónoma por el curso correlaciona positivamente y en mayor medida con el uso del pensamiento crítico ($r = .37, p < .001$) que con el uso de la repetición ($r = .28, p < .001$) como estrategia de aprendizaje. Por el contrario la motivación controlada solo correlacionó significativamente con el uso de la repetición como estrategia de aprendizaje ($r = .11, p < .05$). Se discutirán estos resultados y sus implicancias.

Palabras clave: Apoyo a la autonomía, motivación, estrategias de aprendizaje.

Abstract

Based on self-determination theory, the present study aimed to explore the interplay between students' perception of their teacher' autonomy support, student's type of motivation (autonomous or controlled) and the use of learning strategies (rehearsal and critical thinking). The sample was composed by 221 accounting students from a private university of Lima. It was found that the students' positive perception of teacher's autonomy support related to autonomous motivation for the course ($r = .28, p < .001$). It was also found that students' positive perception of teacher's autonomy support positively related with the use of the two learning strategies evaluated, but in greater extent with the use of critical thinking ($r = .29, p < .001$) than with the use of rehearsal ($r = .12, p < .05$). Likewise, it was found that autonomous motivation for the course related positively and in greater extent with the use of critical thinking ($r = .37, p < .001$) than with the use of rehearsal ($r = .28, p < .001$) learning strategy. In contrary, controlled motivation for the course only related positive and significantly with the use of rehearsal ($r = .11, p < .05$). These results and their implications will be discussed.

Keywords: Autonomy support, motivation, learning strategies.

Tabla de contenidos

Introducción.....	1
Método.....	12
Participantes.....	12
Medición.....	13
Procedimiento.....	16
Resultados.....	18
Análisis preliminares.....	18
Relación entre las variables del estudio.....	20
Discusión.....	24
Referencias.....	30
Apéndices	



Desde perspectivas actuales, se concibe el aprendizaje como una construcción activa y afectada directamente por el estudiante (Coll, 1990). Se reconoce también que existen factores cognitivos y motivacionales en interrelación, que al intervenir en el alumno afectan a su vez su aprendizaje. Es así que, para aprender no solo es importante contar con los componentes cognitivos pertinentes (capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas); sino que también es necesario contar con los componentes motivacionales (intención, razones y disposición) adecuados para poner en marcha los mecanismos cognitivos en dirección a las metas u objetivos que se han propuesto (Valle, Gonzáles, Barca & Núñez, 1996). Entonces, los aspectos motivacionales serían un importante factor en la puesta en marcha de las estrategias del estudiante.

Uno de los marcos más importantes para entender la motivación humana, el desarrollo, las emociones y la personalidad es la Teoría de la autodeterminación (TAD) (Deci & Ryan, 1985; Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010). La TAD estudia el grado o nivel en que la conducta humana es volitiva y está acompañada por la experiencia de libertad y autonomía, es decir emana de uno mismo (Deci & Ryan, 1985).

Un punto central de la TAD es la concepción multidimensional de la motivación, que distingue la cantidad o intensidad de la misma, de la calidad o tipo de motivación (Vansteenkiste, Soenens, Sierens, Luyckx & Lens, 2009). Es así que, la TAD se interesa por explicar y estudiar el porqué de las acciones, en otras palabras las subyacentes actitudes, razones y objetivos que dan origen a la acción; y afectan la experiencia y el desempeño (Deci & Ryan, 1985). En el ámbito educacional, el tipo de motivación puede explicar las razones que rigen el comportamiento del estudiante, y si bien este puede combinar razones, el tipo de motivación igual tiene un impacto en su conducta y por lo tanto, afecta los resultados de aprendizaje que obtenga (Vansteenkiste et al., 2009).

La TAD distingue dos perfiles o tipos de motivación, la primera categoría, motivación intrínseca, hace referencia a la fuerza detrás de las acciones que se realizan porque se las considera inherentemente interesantes y porque generan satisfacción en sí mismas (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985). Las actividades que despiertan una motivación intrínseca se caracterizan por significar un desafío óptimo y considerarse novedosas (Deci & Ryan, 2000a). Si bien, la motivación intrínseca revela una tendencia natural en el ser humano por mantenerse activo y aprender, lo que a su vez conlleva al desarrollo, el ambiente puede influenciar positiva o negativamente la motivación intrínseca, pues la expresión o mantenimiento de la misma requiere de apoyo o condiciones favorables en el ambiente (Deci & Ryan, 2000b). Promover un estado motivacional intrínseco en el aula es una tarea importante para el profesor, pues diversos estudios han encontrado una relación positiva entre la motivación intrínseca y un mejor desempeño (Noriega, 2008; Flink, Boggiano, Main, Barrett & Katz, 1992), más altos niveles de creatividad (Koestner, Ryan, Bernieri & Holt,

1984; Eisenberger & Cameron, 1998) y bienestar (Burton et al., 2006; Benware & Deci, 1984; Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981; Grolnick & Ryan 1987). Además, la motivación intrínseca, reduce o previene la presencia de factores que limitan o empobrecen el aprendizaje; por ejemplo Senécal, Koestner y Vallerand (1995), encontraron en una muestra de estudiantes universitarios que los que tenían razones intrínsecas para estudiar eran menos propensos a procrastinar.

En el polo opuesto, se encuentra la motivación de tipo extrínseca, que se manifiesta al realizar una conducta para obtener un resultado o meta que es externo o separado de la actividad y sin un interés espontáneo (Deci & Ryan, 1985). Este es un estado pobre de motivación, pues el individuo siente que no tiene opción o decisión sobre la conducta, ya que su comportamiento responde a presiones o requerimientos externos, ya sea para obtener premios o evitar castigos (Sierens, Soenens, Vansteenkiste, Goossens & Dochy, 2006). Este tipo de motivación tiene efectos negativos para el aprendizaje, pues una vez retiradas las condiciones o motivaciones externas, el interés en la actividad de aprendizaje se reduce. Esto se produce porque el uso de incentivos extrínsecos tiende a reducir la curiosidad o el interés del alumno por la actividad de aprendizaje y las sensaciones de entusiasmo y disfrute que acompañan dicho interés (Deci & Ryan, 1985). Bajo el uso de incentivos extrínsecos el interés del alumno se centra en la recompensa o castigo, lo que genera sentimientos de alienación, ansiedad o aburrimiento (Koestner & McClelland, 1990; Niemic & Ryan, 2009). Diversas investigaciones encuentran que el uso de refuerzos extrínsecos no afectan de manera positiva el proceso de aprendizaje (Harter, 1978), ya que por ejemplo interfieren negativamente con la atención prestada a la tarea y la búsqueda de desafío (Pittman, Emery & Boggiano, 1982; Pittman, Boggiano & Ruble, 1983).

Inicialmente se consideraban estas dos categorías como antagónicas, pero investigaciones posteriores permitieron complejizar el concepto de motivación extrínseca, encontrándose tres subcategorías dentro del mismo, que van desde un nivel empobrecido de motivación, hasta estados activos y de agencia (Vansteenkiste et al., 2010). Es así que la motivación extrínseca puede variar dependiendo del grado de autonomía, lo que es explicado por el continuo de la autodeterminación (ver figura 1). La autonomía o autodeterminación revela el sentido de elección y libertad interna como impulso de las acciones, es decir se expresa cuando al realizar alguna acción se percibe un sentido de volición y un locus de causalidad interno (Reeve, 2002). Dentro del continuo de la autodeterminación los tipos de motivación se reagrupan, de modo que se tienen cuatro tipos de regulaciones divididos en dos tipos de motivación. Los dos tipos de motivación se pueden entender como polos de un continuo, teniendo en un extremo la motivación controlada y en el extremo opuesto la motivación autónoma.

Dentro del polo de la motivación controlada se encuentran los tipos de regulación externa e introyectada. El nivel más empobrecido es la motivación de regulación externa, que surge y se mantiene por presencia de condiciones externas, como premios o castigos (Reeve, 2002; Vansteenkiste et al., 2010). Un estado más activo de motivación, es la regulación introyectada, bajo la cual se realizan acciones por presiones internas, como la culpa, el orgullo o la vergüenza (Deci & Ryan, 2002). Si bien bajo la regulación introyectada la razón para realizar la acción es interna, este tipo de regulación es acompañada de sentimientos de conflicto, pues la persona no acepta por completo las razones para realizar la acción, lo que evita que la conducta sea considerada como parte del self (Sierens et al., 2006; Vansteenkiste et al., 2009). Como se ha visto, ambas implican que el estudiante se inicia o engancha en el proceso de aprendizaje por presión o coerción, ya sea externa o interna, por lo que se puede hablar de un locus de control externo en ambas (Vansteenkiste et al., 2009; Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy, & Goosens, 2012). En el ámbito educacional, distintos estudios han encontrado que la motivación controlada predice diversos resultados negativos para el aprendizaje. Por ejemplo, Vansteenkiste, Zhou, Lens y Soenens (2005) encontraron que la motivación controlada correlaciona negativamente con la concentración y el manejo eficaz del tiempo (estrategias metacognitivas). Adicionalmente, este tipo de motivación se asocia con una mayor propensión a procrastinar (Senécal, Julien & Guay, 2003; Vansteenkiste et al., 2009) y más altos niveles de ansiedad ante exámenes (Vansteenkiste et al., 2009).

Es así que, finalmente se llega al polo de motivación autónoma, al que pertenece la motivación de regulación identificada y de regulación intrínseca. La regulación identificada se evidencia cuando se persiguen las metas pues se estima que las mismas tienen un valor o utilidad personal y son relevantes para la persona, lo que implica que se acepta la regulación de la conducta como parte de uno mismo (Ryan & Deci, 2002; Reeve, 2002; Vansteenkiste et al., 2010). Todo lo anterior implica para la persona un sentido de libertad y decisión, en contraste con las dos regulaciones parte del tipo de motivación controlada (Sierens et al., 2006). Por otro lado, la regulación intrínseca, en la que las actividades se realizan por ser inherentemente interesantes, representa el prototipo de comportamiento autónomo o auto-determinado (Ryan & Deci, 2002; Vansteenkiste et al., 2010). Como es posible ver, en ambos tipos de regulación, la actividad se realiza con un sentido de libertad y volición, al considerarse que la misma está en línea con los propios valores e intereses, por lo que el locus de control percibido en ambas es interno (Sierens et al., 2006). De manera que, la motivación autónoma implica que el estudiante toma parte del proceso de aprendizaje por voluntad, siendo él mismo quien gobierna e inicia la acción (Vansteenkiste et al., 2009; Sierens et al., 2006).

Diversas investigaciones han encontrado una relación entre formas autónomas de motivación y mejores resultados de aprendizaje en diversos niveles de educación (primaria,

secundaria y universitario), como: mejor procesamiento cognitivo medido a través del uso de estrategias de aprendizaje de nivel profundo (Grolnick & Ryan, 1987), mayor recuerdo de información (Ryan, Cornell & Plan, 1990) mayores sentimientos de competencia académica (Fortier, Vallerand, Guay & 1995), mayor persistencia (Hardre & Reeve, 2003; Noels, Pelletier, Clément & Vallerand, 2000), mejores notas (Soenens & Vansteenkiste, 2005; Black & Deci, 2000) y menor tendencia a procrastinar (Senécal, Julien & Guay, 2003). Los beneficios de la motivación autónoma van más allá de los resultados de aprendizaje e impactan en el bienestar del estudiante (Levesque, Zuehlke, Stanek, & Ryan, 2004; Reeve, 2005; Vansteenkiste et al., 2005).

Dentro del contexto educacional, es importante considerar que algunas metas de aprendizaje que inicialmente no se consideran interesantes pueden ser percibidas como volicionales y autodeterminadas luego de un proceso de internalización (Deci & Ryan, 1991). La internalización, es el proceso mediante el cual un individuo de forma activa y gradual hace suya una regulación o valor, lo que implica transformar creencias, comportamientos y metas generadas externamente en valores, estilos de conducta y objetivos personales (Sierens et al., 2006). Es así que, este concepto describe cómo la motivación puede variar de la desmotivación o desgano, hacia aceptación pasiva y finalmente a compromiso activo personal (Vansteenkiste et al., 2010). La internalización tiene que ver con la tendencia de ser influenciados por el contexto y asimilar las prácticas y valores sociales, crucial para la socialización, pues conlleva a la asimilación de regulaciones y valores transmitidos culturalmente (Ryan, 1995). Además este proceso revela la tendencia humana de proactividad, es decir engancharse o involucrarse con el entorno físico y social (Niemic & Ryan, 2009). En la educación, la internalización juega un papel importante, debido a que en el entorno académico, las tareas que deben realizar los alumnos no siempre les son inherentemente interesantes y agradables. En este caso, poder facilitar estados más activos o de volición en el alumno y de aprendizaje auto-regulado, es una estrategia importante para una enseñanza efectiva (Deci & Ryan, 1985).

Continuo de la autodeterminación mostrando tipos de motivación, tipos de regulación y locus de causalidad

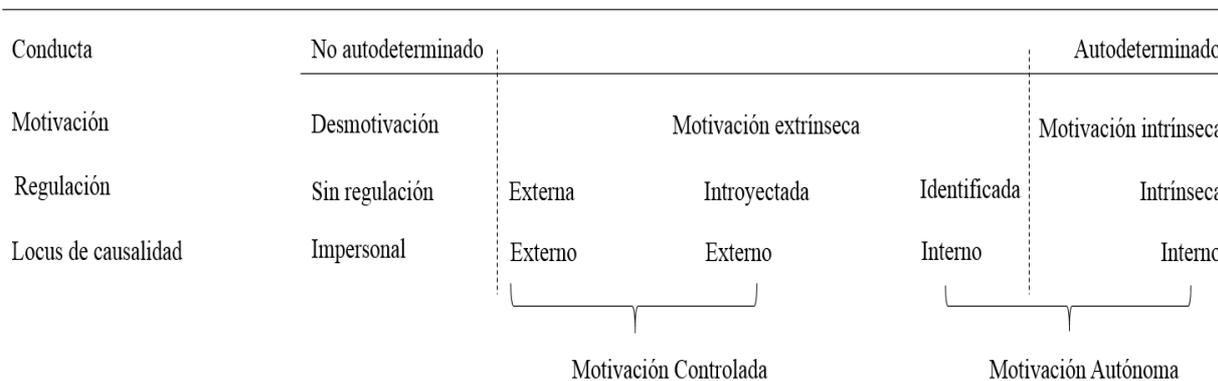


Figura 1. Continuo de la autodeterminación (adaptado de Ryan & Deci, 2002; Vansteenkiste et al., 2010)

Considerando lo expuesto, se ha evidenciado que la motivación autónoma se relaciona positivamente con diversos aspectos del aprendizaje, uno de especial interés es el uso de estrategias de aprendizaje, pues su uso puede tener efectos positivos en el aprendizaje como se verá a continuación (Pintrich & De Groot, 1990; Kohler, 2013).

Es importante entender la estrecha vinculación entre un estado motivacional autónomo y el uso de estrategias de aprendizaje. Diversas investigaciones encuentran que la motivación está estrechamente relacionada con el uso de estrategias de aprendizaje y de autoregulación, por lo tanto los estudiantes deben estar motivados e interesados en las tareas o actividades académicas para utilizar estrategias de aprendizaje y para regular su cognición y esfuerzo (Pintrich & De Groot, 1990; Baeten, Kyndt, Struyven & Dochy, 2010). Esto se debe a que el alumno activa determinadas estrategias de aprendizaje, tanto a nivel cognitivo como metacognitivo en función a sus metas e intenciones educativas (Baeten et al., 2010). Cuanto más comprometido esté el estudiante con el aprendizaje y las metas, de mejor calidad serán las estrategias de aprendizaje y metacognitivas que despliegue durante el proceso, y por lo tanto mejor será su rendimiento académico (Pintrich & De Groot, 1990).

Un alumno emplea estrategias de aprendizaje con la intención de aumentar la posibilidad de dar sentido, aprender y recordar un contenido o material, lo que es propio de un aprendiz cognitivamente activo, es decir de un aprendiz que está orientado hacia una dirección y es estratégico (Weinstein, 1987). Las estrategias de aprendizaje son operaciones mentales o conductas que involucran el uso de afectos, motivación, cognición y metacognición (Weinstein, Acee & Jung, 2011). Es así que, las estrategias de aprendizaje configuran la forma en que el estudiante emplea sus capacidades, para aplicar efectivamente su inteligencia y facilitar la comprensión y adquisición de contenidos o información (Beltrán, 1993). Adicionalmente, en su uso influyen también los objetivos y criterios establecidos para estudiar, bajo los cuales el estudiante regulará y evaluará su desempeño y que pueden variar según el curso específico (Pintrich, 2004).

Las estrategias de aprendizaje pueden ser entendidas como un mediador entre las características personales y las del entorno y el aprendizaje del alumno. Esto se debe a que es la regulación que el estudiante haga de su cognición y conducta lo determinará su aprendizaje y desempeño en un contexto particular (Pintrich, 2004). En esta línea, diversos estudios encuentran diferencias significativas entre el tipo de estrategias de aprendizaje usadas por los alumnos con mejor e inferior rendimiento, de modo que las estrategias de aprendizaje cognitivas se configuran como un factor que explica el rendimiento (Roces, Tourón, & González-Torres, 1995; Kohler, 2013). Las estrategias de aprendizaje pueden entenderse como dos tipos: las estrategias de nivel profundo y de nivel superficial (Kember, 1996).

Las estrategias de aprendizaje de nivel superficial, se evidencian cuando se memorizan o reproducen datos o información de manera aislada, sin llegar necesariamente a comprender la información o asociarla con los conocimientos ya adquiridos, lo que responde a un propósito instrumental (Biggs, 1987; Pintrich, 2004). Una estrategia de aprendizaje que refleja claramente el nivel superficial es la repetición. Al emplear como estrategia la repetición, el estudiante revisa repetidamente la información para recordarla, lo cual se realiza por ejemplo al releer un material, reescribir ideas principales o emplear nemotecnia (Weinstein, Acee & Jung, 2011). En tareas simples, la repetición se emplea para mantener información en la memoria de trabajo hasta su uso; mientras que en tareas más complejas la repetición se evidencia al repetir información relevante con el objetivo de aumentar el nivel de familiarización con la misma (Weinstein & Hume, 1998). Si bien esta estrategia permite con el tiempo aprender información, no implica necesariamente que la información nueva se integre o relacione a lo ya aprendido, lo que limita la posibilidad de que la misma sea aplicada o sirva de base para posteriores aprendizajes (Weinstein & Hume, 1998).

Por otro lado, el uso de estrategias de aprendizaje de nivel profundo se refiere a alcanzar un acercamiento cognitivo superior sobre los materiales de estudio, que puede implicar transformar el material para conseguir una comprensión significativa y extensa del mismo (Baeten et al., 2010; Kohler, 2013). El aprendiz para conseguir una comprensión significativa o dar sentido personal al nuevo material, deberá también relacionarlo con sus conocimientos ya existentes (Turner & Basrkerville, 2012). El uso de este tipo de estrategias está vinculado a interés y compromiso por parte del estudiante con la tarea (Baeten et al., 2010; Biggs, 1987; Rinaudo, Chiecher & Donolo, 2003), ya que como propone la TAD, la motivación intrínseca es la fuerza detrás del uso de habilidades de auto-regulación (Deci & Ryan, 2000c). El pensamiento crítico es la estrategia de nivel profundo más compleja y que demanda mayor actividad por parte del estudiante y se emplea para reflexionar en base a hechos, solucionar problemas, buscar información o evidencias y evaluar alternativas, lo que implica que se debe emplear el conocimiento previo a situaciones nuevas (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991).

Son las estrategias de aprendizaje cognitivas de nivel profundo, las que predicen mejores resultados de aprendizaje (Baeten et al., 2010; Kohler, 2013; Marton & Säljö, 1997). Como se ha expuesto, fomentar el uso de este tipo de estrategias debe ser un objetivo de la educación superior ya que no solo se asocian a mejores resultados por parte del estudiante, sino que también implican una intención por aprender de manera autónoma, evaluando ideas o evidencia, relacionando conocimientos previos con nueva información y revisando la lógica o principios de un material (Entwistle, 1997).

Por lo tanto, siguiendo este marco conceptual, se puede predecir que mientras mayor es el grado de motivación autónoma del alumno, mayor es su compromiso (con la actividad de

aprendizaje y su objetivo) y mejores y más efectivas serán las estrategias que utilice para alcanzar el objetivo de aprendizaje (Sierens, et al., 2006; Roces, Tourón & Gonzáles, 1995; Black & Deci, 2000).

Sin dejar de lado el papel central del estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje, pues es él quien da sentido y significado a lo que aprende, lo que significa un esfuerzo activo del alumno por construir conocimiento y ser responsable del manejo y control de su proceso de aprendizaje (a través del uso de las estrategias de aprendizaje y metacognitivas adecuadas) (Nisbet, 1991); es importante analizar las influencias externas en el aprendizaje, como son el profesor y las condiciones instruccionales (Núñez & Valle, 1989). Con respecto a esto, el modelo que propone la Teoría de evaluación cognitiva (Deci & Ryan, 1985) explica cómo las personas desarrollan motivación intrínseca o extrínseca como resultado de una autoevaluación de cuán competentes son. En este marco, las condiciones ambientales o del entorno, constituyen en una oportunidad para que el individuo satisfaga o frustre su sentido de competencia, generando así el desarrollo de una motivación autónoma o controlada (Deci & Ryan, 1987; Deci, Ryan & Williams, 2004; Guay, Boggiano & Vallerand, 2001). Entonces, un entorno en el que predominen técnicas o prácticas que apoyen la autonomía, cambia positivamente la percepción de competencia del individuo, lo que tiene como consecuencia una motivación de tipo autónoma o incluso intrínseca; mientras que un contexto con prácticas de control limita o interfiere con la percepción de competencia, produciendo una motivación extrínseca (Deci & Ryan, 1985).

En esta línea es que cobra importancia el estudio de las condiciones que facilitan que el aprendiz tenga la disposición para manejar y regular su proceso de aprendizaje. Más aún, desde perspectivas actuales, se considera que la función de la enseñanza, y del profesor, es sobre todo proporcionar guía, ayuda y soporte en el proceso de construcción del alumno, con el objetivo de que este sea un agente autónomo que controla y conoce sus procesos cognitivos de aprendizaje (Beltran, 1993).

En este contexto, considerando las ventajas de la motivación intrínseca y estados motivacionales autónomos para el aprendizaje; es que surge la importancia de entender cómo el docente desde su práctica puede influenciar positivamente en los aspectos motivacionales del alumno. En el marco de la TAD se considera que el estilo de enseñanza influye en la calidad de motivación del estudiante y tiene un efecto los resultados académicos que obtenga y en su desarrollo, por lo que es parte central de la enseñanza efectiva (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Wubbles & Levy, 1993). Esto se debe a que, si el contexto ofrece las condiciones adecuadas, el alumno fortalece y desarrolla su motivación (Deci & Ryan, 1985, 2000c). El estilo de enseñanza, parte del contexto o condiciones ambientales, tiene un componente motivacional, que la TAD propone está vinculado con la satisfacción o frustración las necesidades psicológicas básicas de la

persona (Deci & Ryan, 2000c). Vallerand (1997) resalta que, la motivación específica para un curso, puede estar más afectada por las condiciones del entorno o situacionales, como estilo de docencia percibido; mientras que la motivación académica global es más propensa a estar afectada o ser resultado de características de la personalidad del estudiante.

La TAD entiende el estilo de enseñanza como la constelación total de estrategias y conductas del profesor (no una sola práctica o estrategia), que configura un patrón de interacción o comunicación global del profesor con sus estudiantes y genera un contexto interpersonal y motivacional en el aula (Sierens et al., 2010). Específicamente el estilo motivacional del docente influencia en gran medida la relación que establece con los estudiantes y es la fuente principal para la frustración o satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Reeve, 2006; Reeve et al., 2004; Guimarães & Boruchovitch, 2004). Según la TAD, el estilo motivacional del docente; puede ser universalmente efectivo y promover una motivación autónoma, es decir tanto a nivel de regulación intrínseca e identificada; cuando satisface las tres necesidades psicológicas básicas del alumno: autonomía, competencia y relación (Sierens et al., 2006; Deci et al., 1991). Las necesidades psicológicas, son estados energizantes innatos, esenciales y universales dentro de las personas (Deci & Ryan, 2000b). En el contexto académico, de ser satisfechas, estas necesidades conducen a la persona al bienestar y el desarrollo de motivación autónoma; por el contrario, la frustración de las mismas está asociado con un estado mayor de motivación controlada o desmotivación (Deci & Ryan, 2000a). Esto nos lleva a reflexionar sobre la importancia de crear un contexto escolar que satisfaga las necesidades psicológicas básicas del alumno (Belmont, Skinner, Wellborn & Connell, 1998; Weiner, 1990).

En este sentido, en cuanto a la influencia del profesor, la TAD propone que un estilo motivacional docente que satisface las necesidades psicológicas del alumno, logrando actuar positivamente en la motivación y aprendizaje del estudiante, se caracteriza por presencia de tres dimensiones: apoyo a la autonomía, estructura e involucramiento (Sierens et al., 2006). Dentro del estilo motivacional del docente, la dimensión de apoyo a la autonomía ocupa un papel central, en cuanto a la promoción de un estado motivacional óptimo (Reeve, 2002). Es así que, satisfacer la necesidad de autonomía es esencial para que un comportamiento orientado a una meta sea autodeterminado; mientras que un comportamiento que responde a una motivación controlada puede manifestarse aun cuando las necesidades de competencia y relación son satisfechas (Reeve, 2002).

La dimensión apoyo a la autonomía satisface la necesidad de autonomía de los alumnos, ya que consiste en permitir o brindar a los estudiantes la experiencia de volición o decisión con respecto a la propia actividad de aprendizaje y su conducta (Reeve, Bolt & Cai, 1999). Un docente cuyo estilo motivacional brinda apoyo a la autonomía enseña usando estrategias que nutren la

motivación intrínseca del alumno y el proceso de internalización (Reeve, 2002). Esto supone que el docente tenga éxito en conectar las actividades de aprendizaje con los intereses y preferencias del estudiante y dar al alumno libertad en las actividades de aprendizaje (Skinner & Belmont, 1993; Reeve, 2004). Concretamente para esto el profesor debería brindar explicaciones y opciones interesantes y retadoras que sean pertinentes para la edad y contexto del alumno (Reeve, 2009). Además debe permitir críticas, tomar el punto de referencia de los estudiantes y promover un lenguaje flexible que minimice presiones o demandas hacia éstos (Black & Deci, 2000; Deci, Edghrari, Patrick & Leone, 1994). Por último un docente que promueve la autonomía debería impulsar en los alumnos el pensamiento independiente y el trabajo autónomo, lo cual le permitiría identificar y promover los recursos motivacionales internos del alumno adecuadamente (Assor & Kaplan, 2001; Reeve, 2002; Reeve, Bolt & Cai, 1999).

Esta es la dimensión del estilo motivacional docente más estudiada, y diversos autores han comprobado, que los estudiantes se benefician cuando el profesor apoya su autonomía. Es así que el apoyo a la autonomía se relaciona con niveles más altos de motivación intrínseca (Deci, Nezlek & Sheinman, 1981; Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981; Reeve, Nix, & Hamm, 2003), mayor nivel de internalización (Grolnick & Ryan, 1987), mejor entendimiento conceptual (Benware & Deci, 1984; Ryan & Grolnick, 1986), mayor procesamiento profundo de la información (Grolnick & Ryan, 1987), mejor percepción de la competencia académica (Ryan & Grolnick, 1986), mayor compromiso (Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004), mejor manejo del tiempo y concentración (Grolnick & Ryan, 1987), mayor esfuerzo (Reeve, 2002), mejor rendimiento (Black & Deci, 2000; Boggiano, Flink, shields, Seelbach & Barrett, 1993; Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, & Matos, 2005), más altos niveles de bienestar (Black y Deci, 2000) y menores niveles de ansiedad (Patrick, Skinner & Connell, 1993).

En contraste, el control se encuentra en el opuesto de la dimensión apoyo a la autonomía. Un profesor que se caracteriza por ser controlador hace uso de la coerción o manipulación, para conseguir que ellos piensen y actúen de un modo en particular (Deci & Ryan, 1987). Estos profesores brindan principalmente directivas, limitan los espacios de crítica y discusión y manejan recursos motivacionales externos (premios y castigos); presionando así a sus estudiantes para que actúen y piensen del modo que el docente prefieren (Flink, Boggiano & Barrett, 1990; Reeve, 2009). Esto tiene efectos negativos como interferir y mermar las motivaciones internas del alumno (Flink, Boggiano & Barrett, 1990; Reeve et al., 2004), logrando más bien fomentar una motivación de tipo extrínseca (Assor, Kaplan, Kanat-Maymon & Roth, 2005). Además, el control se asocia negativamente con un óptimo desempeño (Reeve, 2006; Vansteenkiste et al., 2005), la creatividad (Ryan, Bernieri & Holt, 1984) y el alto compromiso (Assor et al., 2005). Estos efectos negativos para el funcionamiento del estudiante ocurren ya que el control genera en los estudiantes un locus

de causalidad externo, sentido de obligación y presión para con la actividad de aprendizaje (Reeve, Nix Hamm & 2003; Reeve, 2009).

Una forma importante de control que pueden asumir los profesores es el control psicológico. Lo anterior se manifiesta cuando el docente manipula a sus alumnos a través de conductas tales como limitar las posibilidades de expresión del estudiante, realizar ataques personales y provocar en ellos sentimientos de culpa (Sierens et al., 2006). El control psicológico del profesor genera que los alumnos estén principalmente motivados a aprender por sentimientos de culpa, vergüenza o miedo al fracaso, lo que significa una regulación introyectada y una regulación controlada (Sierens et al., 2006) y además interfiere con el desarrollo adecuado del aprendizaje auto-regulado (uso de estrategias cognitivas de nivel profundo y metacognitivas) (Vansteenkiste et al., 2005; Soenens et al., 2012).

Como ha sido explicado, es importante estudiar el proceso o acercamiento que el estudiante hace sobre el material de estudio, en lo cual intervienen la motivación y las estrategias de aprendizaje empleadas. En relación a esto, se sabe que un mundo tan variante como el actual plantea diversos retos para la educación, uno de ellos es dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para adaptarse rápidamente a cambios y demandas del entorno (Weinstein, Acee, Joung, 2011). Por ello una de las mayores metas de la educación debe ser formar aprendices activos, estratégicos y efectivos que cuenten con las capacidades necesarias para la adquisición y evaluación crítica de nueva información, y que muestren compromiso con el aprendizaje continuo y significativo (Sungur, 2007). Un alumno como el anteriormente descrito tendría un acercamiento profundo y crítico con el material de estudio, es por ello que es importante el análisis de los factores que intervienen en el modo en que configura su conducta de estudio; lo que implica considerar, como ha sido explicado en el modelo presentado, los aspectos motivacionales del estudiante y el contexto en el que se encuentra (de apoyo a la autonomía).

Adicionalmente es importante estudiar el modelo presentado pues, como se ha explicado, la motivación de tipo autónoma tiene distintos beneficios para el aprendizaje (Black & Deci, 2000; Fortier et al., 1995; Grolnick & Ryan, 1987; Soenens & Vansteenkiste, 2005) y es posible sensibilizar y entrenar a los docentes, a través de programas de capacitación para que la promuevan desde su estilo motivacional de manera efectiva (Cheon, Reeve, Yi & Jang, 2014; deCharms, 1976; Reeve, 1998).

Por último, es necesaria la comprobación del modelo presentado en nuestro contexto. Si bien la investigación psicológica en el rubro de motivación ha sido extensa, se sabe que la mayoría de estudios se han realizado con una muestra compuesta por estudiantes angloamericanos blancos de clase media (Zusho & Clayton, 2001; Zusho & Pintrich, 2003). Lo anterior habla de la necesidad de comprobar o estudiar el grado en que los modelos motivacionales se aplican a distintas

realidades. Es así que estudiar el modelo presentado en la realidad peruana (limeña) contribuiría a ver cómo estos modelos se aplican a otros contextos culturales. Adicionalmente, emplear modelos provenientes de otras realidades podría ser un punto cuestionable ya que puede implicar trabajar con supuestos válidos para realidades socioculturales distintas, por lo que es nuevamente importante comprobar la replicabilidad del modelo y asegurar que la intervención o posibilidades de acción sean más precisas para el contexto sociocultural en particular (Kaplan & Maehr, 2007).

Finalmente, considerando todo lo expuesto, la presente investigación tiene como objetivo estudiar la relación entre el grado de apoyo a la autonomía del profesor (percibido por los estudiantes), el tipo de motivación del estudiante (autónoma vs. controlada) y el uso de estrategias de aprendizaje (repetición y pensamiento crítico). Es también objetivo de la presente investigación estudiar las propiedades psicométricas (validez y confiabilidad) de los instrumentos empleados en una muestra de estudiantes universitarios de Lima.

Se espera que una percepción positiva del apoyo a la autonomía ofrecido por el docente se asocie a un mayor nivel de motivación autónoma por el curso y al mayor uso del pensamiento crítico como estrategia de aprendizaje. Del mismo modo se espera que un mayor nivel de motivación autónoma se asocie a un mayor nivel de uso de la estrategia de estudio pensamiento crítico. Por otro lado, se espera que una percepción positiva del apoyo a la autonomía ofrecido por el docente se relacione negativamente a la motivación controlada y al uso de la repetición como estrategia de aprendizaje. Finalmente se espera que la motivación de tipo controlada se asocie con el uso de la estrategia de aprendizaje repetición.

Método

Participantes

Los participantes de la presente investigación fueron 221 estudiantes de la facultad de contabilidad en una universidad privada de Lima Metropolitana. Del total de los estudiantes, 141 (63,8%) eran del sexo femenino y 80 (36,2%) del sexo masculino. La edad promedio de los participantes fue de 21.4 años ($DE= 3.68$), y sus edades estuvieron comprendidas en un rango de 17 a 36 años de edad.

Se contó con participantes desde el primer hasta el décimo ciclo de estudios, aunque en esta universidad se tienen 12 ciclos de estudio en todas las carreras. Un importante número de participantes procedían del cuarto ($N= 45, 20,4\%$) y séptimo ciclos ($N= 41, 18,6\%$). La mayoría de los participantes reportó vivir actualmente en los distritos de San Juan de Lurigancho ($N=23, 10,4\%$), Los Olivos ($N=17, 7,7\%$), San Martín de Porras ($N=16, 7,2\%$), Ate ($N=15, 6,8\%$) y Cercado de Lima ($N=14, 6,3\%$). Adicionalmente se identificó que la moda en los participantes era pertenecer a la zona 2 de distritos que comprende: Independencia, Los Olivos y San Martín de Porras ($N= 40, 18,1\%$). Los habitantes de este grupo de distritos provienen principalmente del sector socioeconómico C (46.3%) (Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercado, 2013). Por lo que la muestra estudiada estaría compuesta principalmente por estudiantes de nivel socioeconómico C. Si bien no fue un objetivo de la investigación estudiar el nivel socioeconómico de los participantes del estudio, el distrito de residencia puede ser utilizado como un indicador del nivel socioeconómico (Caro, 2002).

Casi la totalidad de estudiantes que participaron estudiaban las carreras de Contabilidad ($N=168, 76\%$) o Contabilidad y Finanzas ($N=52, 23,5\%$). Solo un participante cursaba una carrera distinta a las dos anteriores, en este caso, Administración (0,5%).

Más de la mitad de estudiantes reportó trabajar cuando se realizó la investigación ($N=122, 55,2\%$) y una menor proporción indicó no hacerlo ($N=99, 44,8\%$).

La selección de participantes se realizó por la disponibilidad de acceso a la muestra. Esta decisión se tomó por el interés del decano de la facultad por conocer la realidad de sus estudiantes en cuanto a las variables estudiadas en esta investigación. Por lo tanto para la elección de aulas, se tuvo como criterio de selección que los estudiantes del salón cursaran al menos un curso en la facultad de contabilidad.

Medición

Con el objetivo de medir las variables de este estudio, se utilizaron instrumentos de autoreporte, que contenían afirmaciones a ser valoradas usando una escala Likert del 1 al 5 (de menor a mayor). Además se recogió información descriptiva de los participantes a través de una ficha de datos sociodemográficos la cual se explicará más adelante.

Cuestionario de Clima de Aprendizaje. (Learning Climate Questionnaire -LCQ; Williams & Deci, 1996 adaptada por Matos, 2009). Se empleó este cuestionario para evaluar la percepción de los estudiantes del grado en el que el profesor del curso promueve la autonomía en ellos. Este cuestionario cuenta con 15 ítems que deben ser valorados usando una escala Likert que va del 1(Totalmente en desacuerdo) al 5(Totalmente de acuerdo), de modo que altos puntajes en la prueba indican una mayor percepción del apoyo a la autonomía de los estudiantes ofrecido por el profesor (e.g. “Siento que mi profesor me da opciones y posibilidad de hacer elecciones”).

La adaptación al contexto peruano fue realizada por Matos en el 2009, en un grupo de estudiantes universitarios. En cuanto a la traducción y adaptación lingüística del instrumento, la autora encontró un índice de acuerdo entre jueces (N=7) de 0.89. En este caso los jueces fueron psicólogos con dominio del idioma inglés. En cuanto a la validez factorial de la prueba, la autora realizó un análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales con rotación VARIMAX. Ella encontró una medida de adecuación muestral Kayser-Meyer-Olkin (KMO) de .94, la cual es muy buena (Field, 2009). Por otro lado, el test de Esfericidad de Barlett fue significativo ($p < .001$). Además, obtuvo un componente con un autovalor (Eigen) mayor a 1 que explicó el 51.48% de la varianza. El gráfico de sedimentación de Catell, también mostró la existencia de un factor. Las cargas factoriales de los ítems, estuvieron comprendidas entre los valores de 0.64 y 0.81, siendo éstas adecuadas (Field, 2009). Cabe mencionar que el ítem 13 obtuvo una carga factorial de .3, pero la autora decidió mantenerlo pues resultó ser aceptable e indica que trató de mantener la estructura de la prueba lo más parecida a la versión original. Por último, la autora realizó un análisis factorial confirmatorio con el programa Lisrel versión 8.5 para corroborar la estructura factorial de la prueba, encontrando los siguientes índices: bondad de ajuste para un solo factor ($SB-\chi^2 = 195.49$ $SB-\chi^2/df = 2.17$, RMSEA = 0.058, CFI = 0.99). Estos índices alcanzaron buenos niveles (Hu y Bentler, 1999), por lo tanto los datos recogidos se adecuaban al modelo. Las cargas factoriales de los ítems estuvieron en el rango de .25 a .81 y todas fueron significativas. En cuanto a la confiabilidad, la autora empleó el método de consistencia interna, encontrando que el coeficiente alfa de Cronbach fue de .93, lo que reveló que el cuestionario alcanzó muy buen nivel de

confiabilidad (Aiken, 2002). En la sección de resultados, se presentan los análisis de validez y confiabilidad de esta prueba en la muestra estudiada.

La Escala de Auto-regulación Académica-revisada (The Academic Self-Regulation Scale; Vansteenkiste et al., 2009). Esta escala se usó para medir el tipo de motivación de los estudiantes para estudiar el curso. Es un instrumento de autoreporte compuesto por 16 ítems que indican diferentes razones para estudiar. La persona debe valorar cada ítem en función a la importancia que ella le otorga usando una escala Likert que va desde el 1(Para nada importante) al 5(Muy importante). Se evalúan 4 tipos de regulaciones: a) Regulación externa, que rige la conducta del alumno cuando realiza una actividad o busca una meta de aprendizaje para obtener un resultado externo o separado de la actividad (e.g. “Porque otros (padres, amigos, etc.) me obligan a hacerlo”; 4 ítems). b) Regulación introyectada, explica las actividades realizadas por presiones internas (culpa, vergüenza, ego u orgullo) (e.g. “Porque me sentiría culpable si no estudiara”; 4 ítems). c) Regulación identificada, que se evidencia cuando se persiguen metas o realizan actividades por considerar que las mismas son significativas, tienen un valor o utilidad personal, o son relevantes para la persona (e.g. “Porque esto es una meta de vida importante para mí”; 4 ítems). d) Motivación intrínseca, corresponde a las actividades realizadas por un interés o gusto en las mismas (e.g. “Porque disfruto hacerlo”; 4 ítems).

Vale mencionar que teóricamente estos 4 tipos de regulaciones se reagrupan en dos perfiles motivacionales o tipos de motivación. Es así que, la regulación externa e introyectada conforman la motivación de tipo controlada; mientras que las regulaciones identificada e intrínseca, conforman la motivación de tipo autónoma (Vansteenkiste et al., 2009).

La prueba es una versión adaptada de la escala con el mismo nombre de Ryan y Cornell (1989) y se estudió la validez y la confiabilidad de la misma en una muestra de estudiantes de secundaria en Bélgica (Vansteenkiste et al., 2009). En cuanto a la validez factorial de la prueba, los autores realizaron un análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales con rotación PROMAX estudiando el modelo de dos tipos de motivación: autónoma (identificada e intrínseca) y controlada (externa e introyectada). Se utilizó dicho tipo de rotación, ya que teóricamente ambos factores se relacionaban de manera inversa (Field, 2009; Vanstenkistee et al., 2009). Es así que se obtuvieron dos factores con autovalores (Eigen) mayores a 1 los cuales explicaron el 48% de la varianza. Todos los ítems de los dos tipos de motivación tuvieron cargas factoriales mayores a .40 en el área que les correspondía (Field, 2009). Ningún ítem compartió cargas factoriales en los dos factores. Con el método de consistencia interna, se estudió la confiabilidad de los dos tipos de motivaciones, encontrándose coeficientes satisfactorios en ambos casos (alfa de Cronbach de .87 para el tipo de motivación autónoma y .72 para el tipo de motivación

controlada) (Aiken, 2002). Antes de ser aplicada esta prueba fue traducida de su idioma original (inglés) al español. El análisis de las propiedades psicométricas de esta versión se presentarán en la sección de resultados.

Repetición y pensamiento crítico: Subáreas del Cuestionario de Estrategia de Motivación para el Aprendizaje (Motivated Strategies for learning Questionnaire-MSLQ; Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991 adaptada por Matos & Lens, 2006). Se empleó el instrumento MSLQ de autoreporte para medir las estrategias de aprendizaje cognitivas que usan los estudiantes para el curso. La prueba en su totalidad está compuesta por dos áreas y 15 subescalas y evalúa cinco tipos de estrategias: repetición, elaboración, organización, pensamiento crítico y autorregulación metacognitiva. Vale indicar que los autores refieren que se puede emplear la prueba en su totalidad o las 15 subescalas de manera independiente (Pintrich et al., 1991). En esta investigación se emplearon dos subescalas de este cuestionario: repetición y pensamiento crítico. La estrategia de Repetición es usada en actividades de memoria básicas y para activar información en la memoria de trabajo (e.g. “Cuando estudio para este curso, reviso mis apuntes de clase y las lecturas una y otra vez”; 4 ítems); y la estrategia Pensamiento crítico, se refiere a aplicar conocimiento previo a situaciones nuevas para poder tomar una posición crítica, solucionar problemas, reflexionar sobre hechos, buscar información o evidencias y evaluar alternativas (e.g. “Cada vez que escucho o leo una afirmación o conclusión en esta clase, pienso en posibles alternativas”; 5 ítems). La estrategia de repetición es considerada como una estrategia de aprendizaje superficial mientras que el pensamiento crítico es considerado como una estrategia de aprendizaje profundo. Para responder al cuestionario la persona debe valorar cuánto se adecúan las afirmaciones a su conducta habitual, en una escala Likert que va del 1(Totalmente falso) al 5 (Totalmente verdadero).

En nuestro país se ha estudiado la validez y la confiabilidad de este cuestionario (modelo con los cinco tipos de estrategias) en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima (Matos y Lens, 2006). En la mencionada investigación se estudió la validez de constructo a través de un Análisis Factorial Confirmatorio (LISREL 8.50; Joreskog y Sorbom, 2001). Se encontró que el modelo de cinco factores obtuvo índices de ajuste adecuados $\chi^2 (367, N = 1296) = 2038.20, p < .001$ (RMSEA = 0.059; SRMR = 0.043) (Hu y Bentler, 1999). Los autores estudiaron la confiabilidad del cuestionario con el método de consistencia interna y encontraron niveles aceptables para los 5 tipos de estrategias de aprendizaje evaluadas (coeficientes Alfa de Cronbach entre .66 y .82) (Aiken, 2002). También se presentan evidencias de validez y confiabilidad de las subescalas empleadas en la muestra de la investigación, en la sección de resultados.

Ficha de datos demográficos. Se elaboró un cuestionario para la presente investigación a través del cual se recogió información descriptiva de los participantes con el fin de caracterizar a la muestra. La información recolectada fue: edad, sexo, el distrito de residencia, ciclo de estudio, carrera, situación laboral (ver apéndice B).

Procedimiento

Antes de iniciar contacto con las autoridades de la universidad en la que se aplicaron los instrumentos y como parte del trabajo de investigación, se trabajó con los instrumentos revisando la pertinencia de uso de los mismos en un contexto universitario. Parte de este trabajo incluyó la traducción de uno de los instrumentos del inglés al español, ello se explicará en profundidad en la sección análisis preliminares.

Luego de contactar a las autoridades y obtener permiso para la aplicación de los instrumentos, se contactó a los docentes que dictaban algún curso en la facultad de Administración a través de un correo electrónico en el que se les informó de los objetivos de la investigación y se les solicitó informen a sus estudiantes la fecha en que se aplicaría la prueba, la duración aproximada de la misma y que ésta se realizaría en el aula luego de finalizada la clase.

Las aplicaciones se llevaron a cabo en 2 semanas, la semana cinco y seis del ciclo académico, que para el caso de la universidad en la que se realizó la investigación consta de 15 semanas. En total se ingresó a 11 aulas para la aplicación luego de finalizada la clase.

En cada sesión de aplicación se les entregó a los participantes el consentimiento informado, la ficha de datos demográficos y los cuestionarios. La participación de los estudiantes fue voluntaria por lo que primero debían firmar el consentimiento informado, en caso aceptaran participar. Luego se dio la consigna verbalmente y se les pidió iniciar las pruebas. El desarrollo completo de cada sesión de aplicación tomó alrededor de 20 minutos.

Análisis de Datos

Para la analizar la información recogida, se utilizó el paquete estadístico para las ciencias sociales versión 20 (SPSS, por sus siglas en ingles). En primer lugar, se analizaron las propiedades psicométricas de los instrumentos empleados en este estudio. Es así que, para analizar la validez de constructo de los instrumentos aplicados se realizaron análisis factoriales exploratorios con el mencionado programa; mientras que para estudiar la confiabilidad de los instrumentos, se utilizó el método de consistencia interna (Alfa de Cronbach). Luego, se realizaron las pruebas de normalidad, utilizando el estadístico Kolmogorov-Smirnov para corroborar si los datos obtenidos se distribuyen de manera normal o no en la muestra. Posteriormente, para estudiar la relación entre las variables se realizaron análisis de correlación de Spearman pues las variables no se distribuyeron normalmente.

Finalmente, se realizaron análisis de regresión para identificar las variables que mejor predecían las variables de salida.



Resultados

En la presente investigación se estudió la relación entre la percepción del apoyo a la autonomía brindada por el docente el curso, el tipo de motivación (autónoma Vs. controlada) para el curso, el uso de la estrategias de aprendizaje (repetición y pensamiento crítico).

A continuación se presentarán los análisis preliminares correspondientes a las pruebas de normalidad de las variables y de validez y confiabilidad de los instrumentos. Luego se presentan los resultados de correlación y regresión entre las variables de estudio.

Análisis preliminares

Pruebas de normalidad. Para analizar la distribución de las variables se utilizó la prueba Kolmogorov-Smirnov pues el tamaño de la muestra fue mayor a .50 Todas las variables mostraron una distribución no paramétrica: Apoyo a la autonomía ($D = .08, p < .005$), Motivación autónoma ($D = .18, p < .001$), Motivación controlada ($D = .09, p < .001$), Estrategia de aprendizaje pensamiento crítico ($D = .08, p < .005$) y Estrategia de aprendizaje repetición ($D = .11, p < .001$). En función a estos resultados, se utilizó el rho de Spearman para estudiar la relación entre las variables.

Validez y confiabilidad de los instrumentos. Para analizar la validez de los instrumentos se realizaron análisis factoriales exploratorios. Para realizar este tipo de análisis, es importante, en primer lugar, verificar que la medida de adecuación muestral Kayser-Meyer-Olkin (KMO) sea mayor a .50 y el test de esfericidad de Barlett sea significativo ($p < .05$) (Field, 2009). Luego para determinar el número de factores a retener se revisó el gráfico de sedimentación de Catell y el número de factores que obtengan autovalores mayores a uno (Field, 2009). Asimismo, todos los factores como conjunto debieron explicar aproximadamente el 50% de la varianza (Field, 2009). Por último, para considerar que las cargas factoriales de los ítems eran aceptables, las mismas debieron ser iguales o mayores de .40 (Field, 2009).

Para el análisis de la confiabilidad se empleó el método de consistencia interna. Los criterios para afirmar si los instrumentos usados mostraron confiabilidad en la muestra fueron dos. En primer lugar, para que el coeficiente alfa de Cronbach de consistencia interna se considere aceptable, éste debió ser mayor o igual a 0.70 (Aiken, 2002). En segundo lugar, las correlaciones elemento-total debían ser mayores o iguales a .30 (Field, 2009).

Es así que, en cuanto a las propiedades psicométricas del cuestionario de clima de aprendizaje, se analizó la validez factorial del mismo usando un análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales con rotación Varimax. Se encontró un KMO de .94 siendo

este un muy buen valor y el test de esfericidad de Barlett fue significativo ($\chi^2 = 1712.46$, $gl = 105$, $p < .001$); lo que indicó que se podía continuar con la interpretación de los resultados (Field, 2009). El gráfico de sedimentación de Catell mostró la existencia de un solo factor. Asimismo se encontró un factor con un autovalor mayor a 1 el cual explica el 50.35% de la varianza. Finalmente, las cargas factoriales de los ítems alcanzaron valores entre .64 y .75 los cuales son excelentes valores (Field, 2009). Vale mencionar que el ítem 13 obtuvo una carga factorial de .26, pero se decidió conservar pues se quería mantener la prueba lo más parecida al original. Algunos autores consideran cargas mayores a .30 aceptable (Kline, 2010) y la del mencionado ítem es cercana a ese valor. Luego se estudió la confiabilidad utilizando el método de consistencia interna encontrándose un coeficiente alfa de Cronbach de .92 siendo este un excelente valor y las correlaciones ítem total corregidas estuvieron en el rango de .57 y .74, revelando un óptimo nivel de confiabilidad (Aiken, 2002). Cabe mencionar que el ítem 13 mostró una correlación ítem total corregida de .23. Se conservó este ítem pues al eliminarlo no se incrementaba el alfa de Cronbach de manera significativa y porque además algunos autores refieren que un valor de .20 es aceptable en la correlación ítem-total corregida (Kline, 1999). Asimismo, como se mencionó anteriormente, se quiso mantener la prueba lo más parecida a la escala original, siempre y cuando se cumplan con criterios establecidos, como es el caso.

En cuanto a la escala de auto-regulación académica-revisada, el primer paso realizado fue la traducción de la escala de auto-regulación académica del idioma inglés al castellano. Esta traducción se realizó en colaboración con una psicóloga experta en la teoría de la autodeterminación y que domina el idioma inglés. Esta versión fue evaluada por un grupo de jueces ($N=3$), en este caso psicólogos con dominio del idioma inglés. Se pidió a los jueces que hicieran sugerencias para la traducción en caso considerasen había una mejor manera de hacerla. El índice de acuerdo con la idoneidad de la traducción fue del 100%, con excepción de los ítems 8, 7, 11 y 12 en los que el índice de acuerdo con la idoneidad de la traducción fue de 67% y se realizaron las modificaciones necesarias a partir de las sugerencias recibidas (ver apéndice C).

Se analizó la validez a través de un análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales y rotación Promax. El KMO fue de .78 y el test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($\chi^2 = 1442.24$, $gl = 120$, $p < .001$) (Field, 2009). Estos datos permiten continuar con la interpretación de los resultados. El gráfico de sedimentación de Cattell mostró la existencia de dos factores. Asimismo, los resultados arrojaron dos factores con autovalores mayores a 1, los que explican el 45.98% de la varianza total. El primer factor (motivación autónoma) explica el 27.94% y el segundo factor (motivación controlada) el 18.04%. Si bien ambos factores juntos no explicaron el 50% de la varianza, explica un valor muy cercano a éste y además se revisaron otros criterios como las cargas factoriales de cada área que mostraron la adecuación del modelo de dos factores.

Finalmente, las cargas factoriales de los ítems alcanzaron valores entre .55 y .78 en el primer factor y entre .52 y .72, en el segundo factor (Field, 2009). Ningún ítem compartió cargas factoriales altas (igual o mayor a .40) en dos factores. Al estudiar la confiabilidad utilizando el método de consistencia interna, se encontró en el primer factor (motivación autónoma), un coeficiente alfa de Cronbach de .83 y en el caso del segundo factor (motivación controlada) un coeficiente alfa de Cronbach de .80, lo que indica que ambos factores cuentan con buenos niveles de confiabilidad (Aiken, 2002). Además las correlaciones elemento-total corregidas fueron entre .36 y .75 en la primera área y entre .34 y .59 en la segunda área (Field, 2009).

Finalmente, se analizó la validez de las dos áreas aplicadas del cuestionario de estrategias motivadas para el aprendizaje utilizando un análisis de componentes principales con extracción de componentes principales con rotación Promax. El KMO fue .45 y el test de esfericidad de Barlett fue significativo ($\chi^2 = 1049.02$, $gl = 36$, $p < .001$); ello indicó que se podía continuar la interpretación de los resultados. El gráfico de sedimentación de Cattell evidenció la existencia de dos factores. Asimismo los análisis arrojaron la presencia de dos factores con autovalores mayores a 1 los que explican el 53.68 % de la varianza total. El factor pensamiento crítico explica el 36.26% de la varianza, mientras que el factor repetición, explica el 17.45 %. Finalmente, las cargas factoriales de los ítems alcanzaron valores entre .46 y .96 en el primer factor y entre .48 y .68, en el segundo (Field, 2009). Ningún ítem compartió cargas factoriales altas (iguales o mayores a .40) en los dos factores. Al estudiar la confiabilidad, utilizando el método de consistencia interna, se encontró en el primer factor, un coeficiente de alfa de Cronbach de .71 y en el segundo un coeficiente de .69, lo que muestra para ambos factores niveles aceptables de confiabilidad (Aiken, 2002). Además las correlaciones elemento-total corregidas fueron de entre .37 y .89 en el primer área y entre .30 y .89 en la segunda área. Cabe mencionar que el ítem 3, parte del factor pensamiento crítico, obtuvo una correlación elemento-total corregida de .22, pero se decidió conservar el ítem, para mantener la prueba lo más parecida a la prueba original y además porque algunos autores refieren que un valor de .20 es aceptable en la correlación elemento-total corregida (Kline, 1999).

Relación entre las variables del estudio

Debido a que las variables de la investigación mostraron una distribución no paramétrica, se utilizaron análisis de correlaciones bivariadas utilizando el rho de Spearman, para poder estudiar la relación entre las variables de este estudio. Se evaluó la magnitud de los coeficientes de correlación utilizando el criterio propuesto por Cohen para la investigación en ciencias sociales (1988, 1992) de tres niveles: leve ($r = .10 - .23$), moderado ($r = .24 - .36$), fuerte ($r = .37$ a más). Para verificar si se cumplían las relaciones teóricas entre las variables estudiadas, se realizaron correlaciones intra-

escala. Mientras que para estudiar las relaciones entre las variables de estudio se utilizaron correlaciones inter-escalas.

Respecto a las correlaciones intra-escala de las variables tipo de motivación, se encontró que la relación entre motivación autónoma y motivación controlada es negativa, leve y significativa. Por otro lado, en cuanto a las correlaciones intra-escala de las variables estrategias de aprendizaje, se encontró una relación positiva, moderada y significativa entre ambas (ver tabla 1).

En cuanto a los análisis inter-escalas, en primer lugar, se encontró una relación positiva, moderada y significativa entre apoyo a la autonomía y motivación autónoma, mientras que la relación entre apoyo a la autonomía y motivación controlada fue negativa, leve pero no significativa. Lo anterior nos indica que mientras más alta es la percepción del apoyo a la autonomía brindado por el docente más fuerte es la asociación con la motivación autónoma en el estudiante y viceversa. Además la relación entre apoyo a la autonomía y los dos tipos de estrategia de aprendizaje fue positiva y significativa, siendo la relación con la variable estrategia de aprendizaje pensamiento crítico de magnitud moderada y con la variable estrategia de aprendizaje repetición de magnitud leve. Esto indica que una percepción positiva de la satisfacción de la necesidad de autonomía, se relaciona positivamente con el uso de ambos tipos de estrategias de aprendizaje, pero la relación con el uso del pensamiento crítico como estrategia de aprendizaje es más fuerte que con el uso de repetición como estrategia de aprendizaje.

En lo concerniente al tipo de motivación autónoma y los dos tipos de estrategia de aprendizaje fue positiva significativa, encontrando una relación fuerte con estrategia de aprendizaje pensamiento crítico y moderada con estrategia de aprendizaje repetición. Esto revela que la motivación autónoma predice con mayor fuerza el uso del pensamiento crítico como estrategia de estudio.

El tipo de motivación controlada no correlacionó significativamente con la estrategia de aprendizaje pensamiento crítico, pero sí con la estrategia de aprendizaje repetición de manera directa y leve. Ello significa que a mayor nivel de motivación controlada mayor será el uso de la repetición como estrategia de aprendizaje, la cual es una estrategia superficial.

A continuación en la tabla 1 se presenta la mediana, desviación estándar, coeficiente de correlación de las variables estudiadas. También se presenta el coeficiente de consistencia interna de alfa de Cronbach para cada variable.

Tabla 1

Medianas, desviación estándar y correlaciones entre las variables de estudio ($N = 221$)

	Mdn	DE	1	2	3	4	5
1 Apoyo a la autonomía	3.88	.75	(.92)				
2 Motivación autónoma	2.62	.92	.28***	(.83)			
3 Motivación controlada	4.63	.56	-.08	-.15*	(.80)		
4 Estrategia de aprendizaje pensamiento crítico	3.80	.71	.29***	.37***	-.04	(.71)	-
5 Estrategia de aprendizaje repetición	4.00	.78	.12*	.28***	.11*	.36***	(.69)

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ (unilateral). El coeficiente α de Cronbach se muestra entre paréntesis en la diagonal.

Adicionalmente, con el propósito de estudiar las relaciones predictivas entre las variables del estudio, se realizaron 2 análisis de regresión simple y 3 análisis de regresión múltiple. En los análisis de regresión simple, se tuvo como variable predictora el apoyo a la autonomía y como variables de salida los dos tipos de motivación (autónoma y controlada).

Se encontró que una percepción positiva del apoyo a la autonomía predice positivamente la motivación autónoma ($\beta = .28$, $t(219) = 19.82$, $p < .001$) y explica un 7% de la varianza ($R^2 = .07$, $F(1, 219) = 18.26$, $p < .001$). También se encuentra que el apoyo a la autonomía predice de manera negativa y significativa la motivación controlada ($\beta = -.06$, $t(219) = 8.99$, $p < .001$), sin embargo, el coeficiente Beta estandarizado es muy bajo y no explica una varianza significativa de dicha variable ($R^2 = .00$, $F(1, 219) = .76$, $p > .05$) (ver tabla 2).

Tabla 2

Coefficientes Beta de regresión lineal para predecir tipos de motivación

	Motivación autónoma	Motivación controlada
	β	β
Apoyo a la autonomía	.28***	-.06***

Nota. *** $p < .001$

Por otro lado, se realizaron análisis de regresión múltiple, para identificar qué variables predictoras (Apoyo a la autonomía, motivación autónoma y motivación controlada) permitían predecir las dos variables de salida: estrategias de aprendizaje (repetición y pensamiento crítico).

Es así que se encontró que en el modelo con las tres variables predictoras, solo las variables apoyo a la autonomía ($\beta = .20$, $t(217) = 2.38$, $p < .01$) y motivación autónoma ($\beta = .34$, $t(217) = 2.38$, $p < .001$) predicen de manera significativa y positiva el uso de pensamiento crítico y explican

juntas el 18% de la varianza ($R^2 = .18$, $F(3, 217) = 16.02$, $p < .001$). Por último, la motivación controlada no predijo significativamente el uso del pensamiento crítico como estrategia de aprendizaje ($\beta = .05$, $t(217) = 2.38$, $p > .05$)

Por otro lado, los dos tipos de motivación: autónoma ($\beta = .25$, $t(217) = 3.37$, $p < .001$) y de control ($\beta = .19$, $t(217) = 3.37$, $p < .01$), predicen el uso de la repetición como estrategia de aprendizaje; siendo esta predicción de dirección positiva y juntas explican el 9% de la varianza ($R^2 = .09$, $F(3, 217) = 7.27$, $p < .001$). Finalmente, se encontró que el apoyo a la autonomía no predijo significativamente el uso de la repetición como estrategia de aprendizaje ($\beta = .07$, $t(217) = 3.37$, $p > .05$).

Considerando todo lo anterior, se puede afirmar que la variable apoyo a la autonomía tiene poder predictivo sobre la variable motivación autónoma y el uso del pensamiento crítico como estrategia de aprendizaje, siendo ambas variables, de las 4 estudiadas en el modelo, las que se asocian teóricamente a beneficios para el aprendizaje del estudiante. Adicionalmente, se encontró que la motivación autónoma, es un buen predictor para las dos variables de salida; pero es mayor su poder predictivo para el uso del pensamiento crítico como estrategia de aprendizaje que es de nivel profundo y se asocia a mejores resultados para el aprendizaje. Finalmente, la motivación controlada, puede solo predecir el uso de la repetición como estrategia de aprendizaje que es de nivel superficial.

Tabla 3

Coefficientes Beta de regresiones múltiples para predecir tipos de motivación.

	Estrategia de aprendizaje – repetición	Estrategia de aprendizaje - pensamiento crítico
	β	β
Apoyo a la autonomía	.07	.20**
Motivación autónoma	.25***	.34***
Motivación controlada	.19**	.05

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Discusión

El objetivo de esta investigación fue estudiar la relación entre el contexto de aprendizaje del curso, específicamente la percepción del apoyo de autonomía que tiene el alumno con respecto al profesor; el tipo de motivación del estudiante para el curso y el uso de estrategias de aprendizaje.

Se usó la Teoría de la Autodeterminación como marco de referencia. Desde esta teoría se entiende que el contexto social, específicamente, el estilo motivacional del docente, impacta en el desarrollo de la motivación del estudiante y su conducta (Deci & Ryan, 2000c; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Wubbles & Levy, 1993). De modo que, si el contexto ofrece las condiciones adecuadas, el alumno fortalece y desarrolla su motivación (Deci & Ryan, 1985, 2000c; Reeve, 2006) y además presentará conductas que se asocian a mejores resultados académicos como es el uso de estrategias de aprendizaje de nivel superior (Benware & Deci, 1984; Reeve, 2006).

Los resultados son consistentes con la propuesta teórica de la TAD para explicar la motivación del estudiante en el contexto educativo. Es así que en esta investigación, se encontró que la percepción positiva del apoyo a la autonomía se relaciona positivamente con una motivación de mejor calidad para el curso, es decir el tipo de motivación autónoma. La relación entre el apoyo de autonomía y un estado motivacional óptimo ha sido comprobada en distintos estudios. Por ejemplo se encuentra relación con motivación intrínseca (Deci, Nezlek & Sheinman, 1981; Deci et al., 1981; Guay, Boggiano & Vallerand, 2001), y si bien la motivación intrínseca es cualitativamente distinta a la motivación autónoma, esta última se compone de la motivación de regulación identificada y motivación intrínseca, las cuales son cualitativamente próximas (Deci & Ryan, 2000c). Del mismo modo distintas investigaciones encuentran relación entre una percepción positiva del apoyo a la autonomía y motivación de tipo autónoma. Esto se ha comprobado en distintos niveles educativos como el secundario (Vansteenkiste et al., 2012) y universitario (Vansteenkiste et al., 2009). En el Perú, Matos (2009) encontró en un grupo de estudiantes universitarios que una percepción positiva del apoyo de autonomía brindada del profesor se relaciona fuertemente con una motivación de tipo autónoma por el curso.

Además, en este estudio se encontró que la percepción positiva del apoyo a la autonomía predice significativa y positivamente la motivación de tipo autónoma. De similar manera, Back y Deci (2000) encuentran en un grupo de estudiantes universitarios que la percepción positiva del apoyo de autonomía brindada por el docente tiene un poder predictivo significativo en el aumento de la motivación autónoma del estudiante por el curso. En base a todo lo expuesto podemos concluir que la calidad de la motivación del estudiante depende, en parte, del estilo motivacional docente del profesor, específicamente del apoyo a la autonomía.

Contrario a lo que la literatura y algunas investigaciones señalan (Reeve, 2002; Deci, Nezlek & Sheinman, 1981), en este estudio no se encontró una relación negativa y significativa entre la percepción del apoyo de autonomía y una motivación controlada. Esto puede responder, a que una percepción negativa del apoyo a la autonomía no fue suficiente para explicar la motivación controlada en los estudiantes evaluados. Es así que, para entender la motivación controlada en estos estudiantes sería importante estudiar directamente el polo opuesto de la dimensión apoyo a la autonomía, que es el control, ya que no es lo mismo hablar de una baja percepción de apoyo a la autonomía que hablar de un estilo motivacional controlador. Al respecto, Reeve (2009) encuentra al revisar 44 estudios empíricos sobre el funcionamiento académico de los estudiantes y el tipo de estilo motivacional del docente (apoyo a la autonomía vs. control) que los estudiantes se benefician del soporte de autonomía y se ven afectados negativamente cuando son controlados. En la misma línea, distintos autores encuentran una relación entre un estilo docente controlador y motivación de tipo controlada (Deci & Ryan, 1985; Flink, Boggiano & Barrett, 1990; Reeve et al., 2004). Por ejemplo, Assor y Kaplan (2001) encuentran en estudiantes escolares de un curso de química una relación significativa entre la percepción del profesor como controlador y formas mal adaptativas de motivación.

Adicionalmente, se encontró que una percepción positiva del apoyo de autonomía brindado por el profesor se asocia con el uso de estrategias de aprendizaje de mejor calidad. Es así que si bien se encontró una relación positiva entre la percepción del apoyo de autonomía y el uso de ambas estrategias de estudio, la relación con el uso del pensamiento crítico fue más fuerte. Más aún se encontró que la percepción del apoyo de autonomía predice el uso del pensamiento crítico como estrategia de aprendizaje, pero no el uso de la repetición. De manera similar, Vansteenkiste et al. (2012) encuentran en estudiantes de secundaria una relación positiva entre la percepción del apoyo de autonomía brindado por el profesor y el uso de estrategias cognitivas de estudio, que incluyen el uso del pensamiento crítico. Es así que, si bien el uso de estrategias de aprendizaje responde diversos factores como las características personales, del contexto educativo y de la tarea (Biggs, Kember & Leung, 2001), si se quiere promover en los estudiantes el uso de estrategias de aprendizaje de mejor calidad que denoten un manejo superior del material es importante que el docente desde su estilo motivacional y brindando apoyo a la autonomía de los alumnos, influya positivamente en ello.

Por otro lado, los resultados encontrados, también son consistentes con los efectos positivos para el aprendizaje que propone la TAD se asocian a una motivación autónoma. Bajo dicho marco se entiende que el tipo de motivación al impactar en la conducta del estudiante produce distintos resultados de aprendizaje según el origen de la misma (Vansteenkiste et al., 2009). Por lo que, si la motivación del estudiante es de buena calidad, es decir surge de objetivos o razones autónomas, se

pueden anticipar conductas de aprendizaje y estudio efectivas y por ende mejores resultados de aprendizaje que cuando la motivación surge de una coerción o presión (Vansteenkiste et al., 2009). Es así que diversos estudios encuentran que la motivación autónoma supone beneficios para el estudiante tanto en un nivel cognitivo de procesamiento de información (Grolnick & Ryan, 1987; Ryan, Cornell & Plan, 1990), como emocional (Fortier et al., 1995; Levesque, Zuehlke, Stanek, & Ryan, 2004), lo que tiene un impacto en el rendimiento (Soenens & Vansteenkiste, 2005; Black & Deci, 2000).

Es así que en esta investigación se encontró que la motivación autónoma predice con mayor fuerza y se asocia con mayor intensidad al uso del pensamiento crítico como estrategia de aprendizaje que el uso de la repetición. Esto revela que la calidad de la motivación del alumno puede llegar a afectar positivamente su conducta propiciando en este caso el uso de una estrategia de aprendizaje de nivel profundo. Esto coincide con diversas investigaciones que han corroborado que el uso de estrategias de aprendizaje de nivel profundo, como es el uso del pensamiento crítico, se asocia a un óptimo estado motivacional, es decir ya sea con motivación intrínseca (Grolnick & Ryan, 1987; Rinaudo et al., 2003) como con motivación autónoma (Vansteenkiste et al., 2009).

Como se mencionó, también se encontró una relación significativa y positiva entre la motivación autónoma y el uso de la estrategia de aprendizaje repetición. Una manera de explicar lo anterior, es que una estrategia superficial de aprendizaje puede ser positiva dependiendo del propósito del estudiante para usarla, es decir de su función en el proceso de aprendizaje, siendo distinto repetir sin entender que repetir cuando ya se ha comprendido (Kember & Gow, 1989). Además determinadas tareas o momentos del ciclo demandan el uso de la repetición u otra estrategia de estudio de nivel superficial, lo que no implica que el estudiante no tenga un interés autónomo por la actividad de aprendizaje (Kember & Gow, 1989).

En contraste, en la presente investigación se encontró que la motivación controlada solo correlacionó significativamente con el uso de la repetición como estrategia de aprendizaje. Adicionalmente, en la misma línea se encontró que la motivación controlada no predijo significativamente el uso del pensamiento crítico, pero sí de la repetición como estrategia de aprendizaje. Esto revela que la calidad de la motivación del estudiante puede afectar negativamente los resultados de aprendizaje. Lo anterior coincide con lo encontrado por Vansteenkiste et al. (2009), en cuanto a que los estudiantes con motivación controlada, usan en menor medida las estrategias de aprendizaje de nivel profundo (pensamiento crítico) y usan en mayor medida las superficiales (repetición).

Por otro lado, en cuanto a la intervención con los estudiantes universitarios de contabilidad evaluados, es importante considerar en primer lugar, que los resultados muestran que la percepción de la satisfacción de la necesidad de autonomía sí tiene un impacto en la calidad de la motivación

del alumno y en el uso de estrategias de estudio. En segundo lugar, el tipo de motivación del estudiante, tiene un impacto en el uso de estrategias de aprendizaje de mejor calidad. Finalmente se observa de manera descriptiva que el nivel de percepción de apoyo a la autonomía es medio y el nivel de motivación controlada es muy alto en estos estudiantes. Por lo tanto al tomar en cuenta todo lo anterior resulta de relevancia trabajar con los docentes de la institución sobre su estilo motivacional para que se oriente hacia el apoyo a la autonomía y puedan promover en el aula una motivación de mejor calidad y con mayores beneficios para los estudiantes y ellos mismos.

En cuanto a este último punto, surgen posibles líneas de investigación, siendo relevante estudiar en nuestro contexto, la mejor estrategia de intervención en estudiantes de pedagogía y docentes con experiencia para el óptimo desarrollo del apoyo a la autonomía como parte de su estilo motivacional. En primer lugar como encuentra Reeve (1998), es posible educar a los profesores en formación sobre el apoyo a la autonomía y las prácticas que generan la satisfacción de la necesidad psicológica de autonomía. Del mismo modo, es posible que profesores que tienen años de experiencia en la labor docente al participar en programas o cursos diseñados a informar y promover prácticas asociadas al apoyo de autonomía puedan efectivamente aprender a enseñar de un modo que apoye la autonomía de sus alumnos, y los cambios en el estilo motivacional docente a razón de estos programas o cursos serían estables en el tiempo (Cheon & Reeve, 2013). La duración de este tipo de intervenciones podría durar 1 día (Reeve et al., 2004), 2 semanas (Cheon et al., 2014) o hasta un año (deCharms, 1976) y generar resultados significativos. Para el desarrollo y éxito de esta estrategia es importante que se considere no solo brindar información o capacitar a los docentes acerca de cómo fomentar el apoyo a la autonomía, sino que también es necesario un trabajo reflexivo que implique la toma de conciencia de la propia práctica docente, de las creencias, actitudes y valores asociados a las estrategias de apoyo a la autonomía (Su & Reeve, 2011). Ya que como encuentran Reeve et al. (2014), creencias como la efectividad atribuida a dicha práctica, la facilidad para la implementación de dicha práctica y si se considera una práctica común en otros profesores del entorno, son factores que influirán en si el docente incorpora la dimensión de apoyo a la autonomía como parte de su estilo motivacional.

Este trabajo con los docentes no es solo relevante por los beneficios que significa para el estudiante, sino también por las implicancias que tiene en su propio bienestar presentar apoyo a la autonomía. Es así que distintas investigaciones han encontrado que los docentes que ofrecen apoyo a la autonomía tienen mayor motivación autónoma para enseñar (Roth, Assor, Kanat-Maymon & Kaplan, 2007) y mayor bienestar como consecuencia de su práctica como docentes (Cheon et al., 2014).

Por último, es de interés estudiar los efectos de las tres variables estudiadas en el rendimiento académico, ya que diversos estudios señalan que tanto el apoyo a la autonomía (Black

& Deci, 2000; Boggiano et al., 1993; Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, & Matos, 2005), como el tipo de motivación (Soenens & Vansteenkiste, 2005; Black & Deci, 2000) y el uso de estrategias de aprendizaje de nivel profundo (Pintrich & De Groot, 1990) tienen un impacto en las notas y rendimiento del estudiante.

De manera general, y a modo de conclusión, lo que queda de esta investigación es que el estilo motivacional docente sí tiene un impacto en la calidad de la experiencia de aprendizaje del estudiante, tanto en su motivación por el curso como en el uso de estrategias de estudio. Lo anterior es relevante, pues el tipo de motivación autónoma se asocia con distintos beneficios para el estudiante que van más allá del procesamiento que él hace del material de estudio, como lo es un mayor bienestar subjetivo, mayor compromiso y mayor creatividad (Reeve, 2005). Por su parte la relación entre apoyo a la autonomía y el uso de estrategias de aprendizaje de nivel superior es importante, pues su uso no solo permite una comprensión profunda y significativa del material (Baeten et al., 2010; Kohler, 2013), lo que se asocia mejores resultados de aprendizaje (Baeten et al., 2010; Kohler, 2013; Marton & Säljö, 1997), sino que también revela una disposición por parte del alumno por manejar y regular su proceso de aprendizaje de manera autónoma y un mayor compromiso e interés con la tarea (Baeten et al., 2010; Biggs, 1987; Rinaudo et al., 2003). Por lo tanto es importante intervenir con los profesores para que desde su estilo motivacional promuevan la autonomía de sus estudiantes.

Adicionalmente, la teoría de la autodeterminación plantea que las necesidades psicológicas básicas son trans-culturales, naciendo así la importancia de comprobar si esta teoría motivacional nacida en Estados Unidos de América explica las prácticas educativas fuera del contexto occidental (Jang, Reeve, Ryan & Kim, 2009). Particularmente en cuanto al apoyo a la autonomía, Reeve et al., 2014 en un metanálisis encuentran que investigaciones en distintos países han comprobado los beneficios para el aprendizaje, que desde la TAD se proponen se asocian a dicha variable. En relación a esto, la presente investigación aporta al comprobar que los postulados de la TAD, en cuanto a las variables estudiadas, son aplicables en una muestra de estudiantes universitarios que principalmente provienen de un contexto económico C y trabajan.

Finalmente, es importante señalar las limitaciones de este estudio. En primer lugar, debido a que el muestreo fue de tipo intencional no es posible generalizar estos resultados. En segundo lugar, para entender la motivación del estudiante resulta importante incluir como parte de la investigación una medida sobre el control que pueda ejercer el docente (polo opuesto de la dimensión apoyo a la autonomía), ya que como se ha mencionado, muchos estudios encuentran una relación entre el control y la motivación del estudiante, siendo que la relación es más fuerte con la motivación controlada (Flink, Boggiano & Barrett, 1990; Reeve et al., 2004). Por último, se debe considerar que el poder predictivo de las variables utilizadas para los dos tipos de regresiones realizados, es

pequeño, lo que indica que al estudiar las mencionadas variables de salida, es importante considerar otras variables, como pueden ser los factores personales que intervienen en la motivación del estudiante, para tener un modelo con mayor poder predictivo.



Referencias

- Aiken, L. R. (2002). *Psychological testing and assessment* (11th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercado (2013). *Niveles socioeconómicos en Lima Metropolitana y Callao*. Lima: APEIM.
- Assor, A., & Kaplan, H. (2001). Mapping the domain of autonomy support: Five important ways to enhance or undermine student's experience of autonomy in learning. *Trends and prospects in motivation research*. Springer Netherlands, 2001. 101-120.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon 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(5), 397-413.
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243-260.
- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1998). *Teacher as social context: A measure of student perceptions of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support*. University of Rochester, Rochester, New York, NY.
- Beltrán, J., (2003). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis: Madrid.
- Benware, C., & Deci, E. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21(4), 755-765.
- Biggs, J. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Research Monograph. Australian Council for Educational Research: Australia.
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133-149.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomy motivation on learning organic chemistry: A SDT perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756
- Boggiano, A. K., Flink, C., Shields, A., Seelbach, A., & Barrett, M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: Effects on students' analytic problem-solving skills. *Motivation and Emotion*, 17(4), 319-336.
- Caro, D. (2002). Estimación del nivel socioeconómico de las familias: Propuesta metodológica para la Evaluación Nacional de Rendimiento. Lima: MINEDU.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., & Jang, H.R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(4), 331-346.
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2013). Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher-training programs endure? A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(4), 508-518.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power and analysis for the behavioral sciences* (2da Ed.). New York: Academic Press.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
doi:10.1037/0033-2909.112.1.155
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A.

Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación (pp. 11-76). Madrid: Alianza.

deCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119–142

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.) *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation* (Vol.38, pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of Intrinsic Motivation, Social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000c). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.

Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and individual differences*, 8(3), 165-183.

Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(1), 1- 10.

Deci, E. L., Schwartz, A., Sheinman, L., & Ryan, R. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5) 642- 650.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(4), 325–346.

Eisenberger, R., & Cameron, J. (1998). Reward, intrinsic interest, and creativity: New findings. *American Psychologist*, 51, 1153-1166.

Entwistle, N. (1997). Contrasting perspectives on learning. En F. Marton, D.J. Hounsell & N.J. Entwistle (Eds.). *The experience of learning* (pp. 1-22) Edinburg: Scottish Academic Press

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3era Ed.). Londres: Sage publications.

Flink, C., Boggiano, A., & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 916-924.

Flink, C., Boggiano, A., Main, D., Barrett, M., & Katz, P. (1992). Children's achievement-related behaviors: The role of extrinsic and intrinsic motivational orientations. *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*, 189-214.

Fortier, M., Vallerand, R., & Guay F. (1995). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high- school drop-out. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161–1176.

Guay, F., Boggiano, A. K., & Vallerand, R. J. (2001). Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: Conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(6), 643-650.

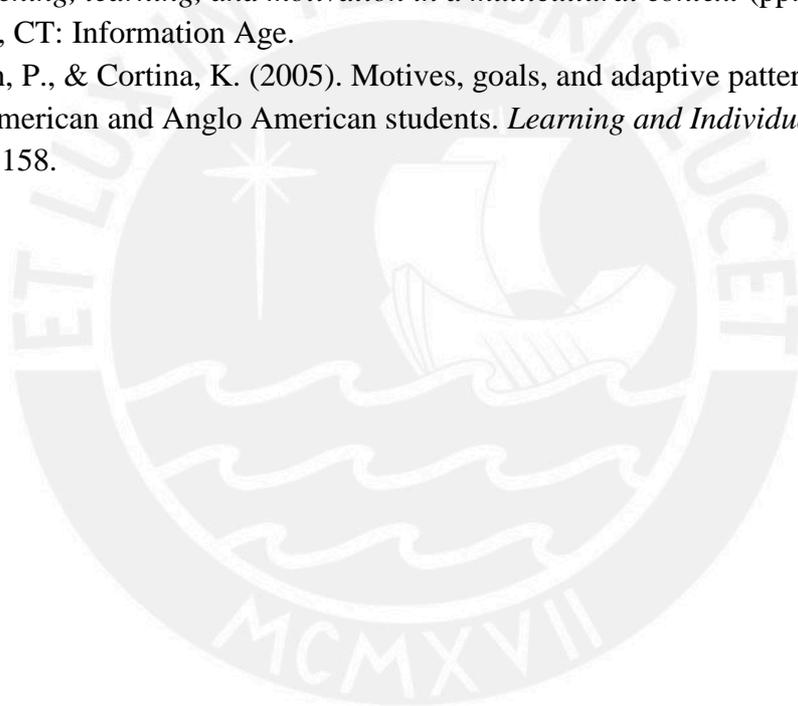
- Guimarães, S. E., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.
- Grolnick, W., & Ryan, R. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890-898.
- Hardre, P., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out, of high school. *Journal of Educational Psychology* 95(2), 347-356.
- Harter, S. (1978). Pleasure derived from challenge and the effects of receiving grades on children's difficulty level choices. *Child Development*, 49(3), 788-799.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & 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(3), 644-661.
- Joreskog, K., & Sorbom, D. (2001). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the Simplis command language*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184.
- Kember, D. (1996). The intention to both memorise and understand: Another approach to learning? *Higher Education* 31(3), 341-351.
- Kember, D. (2000). *Action learning and action research: Improving the quality of teaching and learning*. London: Kogan Page.
- Kember, D., & Gow, L. (1990). Cultural specificity of approaches to study. *British Journal of Educational Psychology*, 60(3), 351-363.
- Kline, P (1999). *The handbook of psychological testing* (2nd Ed.). London: Routledge.
- Kline, R. (2010). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guildford Press.
- Koestner, R., & McClelland, D. (1990). Perspectives on competence motivation. En L. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 527-548). New York: Guilford Press.
- Koestner, R., Ryan, R., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52(3), 233-248.
- Kohler, L. (2013). Rendimiento académico, habilidades intelectuales y estrategias de aprendizaje en universitarios de Lima. *Liberabit*, 19(2), 277-288.
- Levesque, C., Zuehlke, A., Stanek, L., & Ryan, R. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on SDT. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 68-84.
- Marton, F., & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education* (pp. 39-58). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Matos, L. (2009). Adaptación a dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (12), 167-185.
- Matos, L., & Lens, W. (2006). La Teoría de Orientación a la Meta, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (9), 11-30.

- Niemic, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in education* 7 (2), 133-144.
- Nisbet, J. (1991). Investigación reciente sobre estrategias de aprendizaje y pensamiento en la enseñanza. En C. Monereo (compil.), *Enseñar a pensar a través del currículum escolar*. Barcelona: Casals.
- Noels, K., Pelletier, L., Clément, R., & Vallerand, R. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language learning*, 50(1), 57-85.
- Noriega, G. (2008). Estrategias metacognitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una universidad de Lima metropolitana. *Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad de Lima*, (11), 177-193.
- Núñez, J., & Valle, A. (1989). Interacción verbal profesor/alumno. De la transmisión a la asimilación. La escuela en acción, 15-20. En A. Valle, R. Gonzáles, A. Barca & J. Núñez, *Dimensiones cognitivo-motivacionales y aprendizaje autorregulado* (pp. 15-20). Revista de psicología de la PUCP.
- Patrick, B., Skinner, E., & Connell, J. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 781-791.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Michigan: University of Michigan.
- Pittman, T. S., Emery, J., & Boggiano, A. K. (1982). Intrinsic and extrinsic motivational orientations: Reward-induced changes in preference for complexity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42 (5), 789-797.
- Pittman, T. S., Boggiano, A. K., & Ruble, D. N. (1983). Intrinsic and extrinsic motivational orientation: Interactive effects of reward, competence feedback, and task complexity. En J. Levine & M. Wang (Eds.), *Teacher and student perceptions: Implications for learning* (Vol. 42, pp. 789-797). New Jersey: Erlbaum.
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23(3), 312-330.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183-203). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Reeve, J. (2005). *Understanding motivation and emotion*. New York: John Wiley & Sons.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- 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., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-Supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548.

- Reeve, J., Jang, H.; Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 375-392.
- Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H., Kaplan, H., Moss, J. D., Olausson, B. S., & Wang, C. K., J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 93-110.
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A., & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios: su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19(2003), 107-119.
- Roces, C., Tourón, J., & González-Torres, M. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47(1), 107-120.
- Roth, G., Assor, A., Kaplan, H., & Kanat-Maymon, Y. (2007). Autonomous motivation for teaching: How selfdetermined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774.
- Ryan, R. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.
- Ryan, R., & Cornell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761.
- Ryan, R., Cornell, J., & Plant, W. (1990). Emotions in non-directed text learning. *Learning and Individual Differences*, 2(1), 1-17.
- Ryan, R., & Grolnick, W. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(2), 550-558.
- Senécal, C., Koestner, R. & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Senécal, C., Julien, E., & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33(1), 135- 154.
- Sierens, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Dochy, F. (2006). The Authoritative Teaching Style: A Model for the Study of Teaching Styles. *Autonomy-Supportive, Structuring, and Psychologically Controlling Teaching: Antecedents, Mediators, and Outcomes in Late Adolescents*, 83, 419-431.
- Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically Controlling Teaching: Examining Outcomes, Antecedents and Mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108-231.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in three life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (6), 589-604.

- Su, Y., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159-188.
- Sungur, S. (2007). Modeling the relationships among students' motivational beliefs, metacognitive strategy use, and effort regulation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(3), 315-326.
- Turner, M., & Baskerville, R. (2013). *The experience of deep learning by accounting students*. *Accounting Education*, 22(6), 582-604.
- Valle, A., Gonzáles, R., Barca, A. & Núñez, J. (1996). Dimensiones cognitivo-motivacionales y aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicología de la PUCP*, 14(1), 3-34.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.) *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271–360). San Diego: Academic Press.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P. & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *Advances in motivation and achievement*. En T.C. Urdan & S.A. Karabenick (Eds.), *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement (Advances in Motivation and Achievement)* (Vol. 16A, pp. 105–165). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K. & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B. & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive. *Child development*, 76(2), 483-501.
- Vansteenkiste, Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L. & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431-439.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M.; Lens, W. & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 468-483.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616-622.
- Weinstein, C. E. (1987). Fostering learning autonomy through the use of learning strategies. *Journal of Reading*, 30(7), 590-595.
- Weinstein, C. E. & Hume, L. (1998). *Study strategies for lifelong learning*. Washington D.C: American Psychological Association.
- Weinstein, C. E., Acee, T., & Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011(126), 45-53.
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
- Williams, G. C. & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767-779.

- Wolters, C. (2004). Advancing achievement theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. En L., Matos y W., Lens (2006): *La Teoría de Orientación a la Meta, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima* (Vol.9, pp. 11-30). Persona: Revista de la Facultad de Psicología.
- Wubbels, T., & Levy, J. (1993). *Interpersonal relationships in education*. London: The Falmer Press.
- Yamada, G., Castro, J., Bacigalupo, J., & Velarde, L. (2014). Mayor acceso con menor calidad en la educación superior: algunas evidencias desde las habilidades de los estudiantes. *Apuntes: Revista de Ciencias Sociales*, 40(72), 7-32.
- Zusho, A., & Clayton, K. (2011). Culturalizing achievement goal theory and research. *Educational Psychologist*, 46(4), 239-260.
- Zusho, A., & Pintrich, P. (2003). A process-oriented approach to culture: Theoretical and methodological issues in the study of culture and motivation. En F. Salili & R. Hoosain (Eds.), *Teaching, learning, and motivation in a multicultural context* (pp. 33-65). Greenwich, CT: Information Age.
- Zusho, A., Pintrich, P., & Cortina, K. (2005). Motives, goals, and adaptive patterns of performance in Asian American and Anglo American students. *Learning and Individual Differences*, 15(2), 141-158.



Apéndice A

Consentimiento Informado (para el participante)

La presente investigación es conducida por Natalie Mixan Ramos, estudiante de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es estudiar la relación entre el contexto motivacional, el tipo de motivación y el uso de estrategias cognitivas de estudio en estudiantes universitarios.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas un cuestionario. Esto tomará aproximadamente 25 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. Sus respuestas y la información que se recoja serán anónimas, confidenciales y no se usarán para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya se agradece su participación.

Consentimiento Informado (para la investigadora)

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Natalie Mixan Ramos. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es estudiar la relación entre el contexto motivacional, el tipo de motivación y el uso de estrategias cognitivas de estudio en estudiantes universitarios.

Me han indicado también que tendré que responder un cuestionario, lo cual tomará aproximadamente 20 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio o sobre sus resultados cuando este haya concluido, puedo contactar a Natalie Mixan Ramos al teléfono 992941575 o al correo nmixan@pucp.pe.

 Nombre del Participante

 Firma del Participante

 Fecha (En letras de imprenta)

Apéndice B

Ficha de datos sociodemográficos

Instrucciones

Según corresponda, marque con una equis(x) la alternativa correcta o complete el espacio en blanco.

1) **Edad:** _____

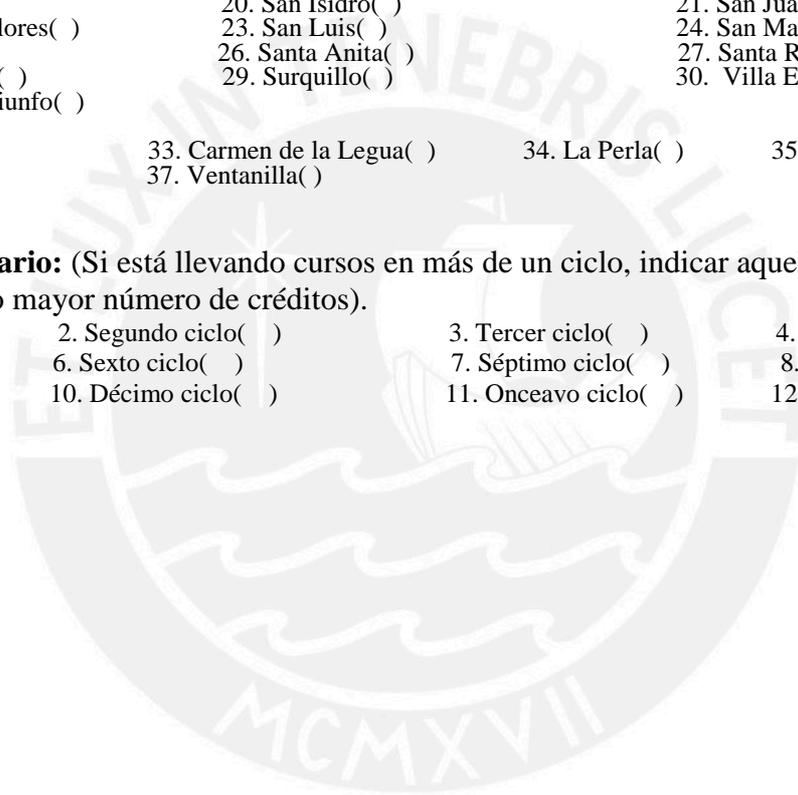
2) **Sexo:** 1. Masculino () 2. Femenino ()

3) Distrito de residencia:

- | | | |
|--------------------------------|---------------------------|-------------------------------|
| 1. Ate() | 2. Barranco() | 3. Breña() |
| 4. Cercado de Lima() | 5. Chorrillos() | 6. Comas() |
| 7. El Agustino() | 8. Independencia() | 9. Jesús María() |
| 10. La Molina() | 11. La Victoria() | 12. Los Olivos() |
| 13. Lince() | 14. Magdalena() | 15. Miraflores() |
| 16. Pueblo Libre() | 17. Puente Piedra() | 18. Rímac() |
| 19. San Borja() | 20. San Isidro() | 21. San Juan de Lurigancho() |
| 22. San Juan de Miraflores() | 23. San Luis() | 24. San Martín de Porres() |
| 25. San Miguel() | 26. Santa Anita() | 27. Santa Rosa() |
| 28. Santiago de Surco() | 29. Surquillo() | 30. Villa El salvado() |
| 31. Villa María del Triunfo() | | |
| 32. Bellavista() | 33. Carmen de la Legua() | 34. La Perla() |
| 35. Cercado Callao() | 36. Ventanilla() | 37. La Punta() |

4) **Ciclo universitario:** (Si está llevando cursos en más de un ciclo, indicar aquel en donde se encuentra llevando mayor número de créditos).

- | | | | |
|--------------------|---------------------|----------------------|----------------------|
| 1. Primer ciclo() | 2. Segundo ciclo() | 3. Tercer ciclo() | 4. Cuarto ciclo() |
| 5. Quinto ciclo() | 6. Sexto ciclo() | 7. Séptimo ciclo() | 8. Octavo ciclo() |
| 9. Noveno ciclo() | 10. Décimo ciclo() | 11. Onceavo ciclo() | 12. Doceavo ciclo() |



Apéndice C

Adaptación de los ítems por criterio de jueces

Resumen	
Intervalos de porcentaje de acuerdo	Cantidad de ítems
81-100%	12
61-80%	4
41-60%	0
21-40%	0
0-20%	0

