



**ESCUELA DE POSGRADO PUCP**  
**MAESTRÍA EN COGNICIÓN, APRENDIZAJE Y DESARROLLO**

**Motivación académica: su relación con el estilo motivacional del docente y el compromiso del estudiante hacia el aprendizaje.**

Tesis para optar por el Grado de Magíster en Psicología con mención en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo, que presenta la Licenciada:

Ana Cecilia Ferreyra Díaz

**Asesora:**

Dra. Lennia Matos

**Jurados:**

Mg. La Rosa Cormack, Maria Isabel

Dr. Díaz Mujica, Alejandro Enrique

Lima -Perú

2017

## Agradecimientos

Este trabajo es resultado de la generosidad y esfuerzo de muchas personas.

Agradezco a todos los profesores y estudiantes que reconocieron el valor e importancia del presente estudio, y colaboraron para que fuera posible. Sin su participación, el reto no habría sido posible, y mi necesidad de competencia no habría sido satisfecha.

Agradezco a mis jefes, mi equipo de trabajo y los profesores que, durante todo el tiempo que estuve inmersa en este proyecto, supieron apoyarme y animarme para que continúe en él.

Agradezco a mi familia, por estar siempre presente y comprometida con mi proceso de aprendizaje, teniéndome paciencia y alimentándome de amor cuando el tiempo apretaba y el trabajo no se acababa.

Agradezco a mis amigos, por darme ánimos todo el tiempo y comprender mis ausencias. A mis amigas Puke por dar el holding justo y necesario para continuar.

Agradezco a mis amigas de la maestría: Les, Glo, Ana, Yannet, Puchi, Becky y Terry, por el círculo de soporte creado, las risas, las frustraciones y los logros compartidos. Sin ellas nada habría sido divertido.

Agradezco a Rafa, por sus enseñanzas, su gran apoyo, sus risas y su involucramiento en este proceso.

Sin todos ellos, mi necesidad de relación se habría visto frustrada, y con ella la persistencia en este proceso.

Y agradezco a Lennia, mi asesora, que me ha orientado siempre a la búsqueda de la satisfacción de mi necesidad de competencia, de autonomía y de relación, promoviendo muchos espacios para sentirme competente, libre y acogida, generándome bienestar a lo largo de todo este proceso.

## **Motivación académica: su relación con el estilo motivacional del docente y el compromiso del estudiante hacia el aprendizaje.**

### **Resumen**

El presente estudio, basado en la Teoría de la autodeterminación, examina la relación entre el estilo motivacional del docente que percibe el estudiante, su motivación académica y los tipos de compromiso hacia su aprendizaje. La muestra estuvo compuesta por 851 estudiantes de la carrera de administración de una universidad privada de Lima. El análisis de datos se realizó a través de un modelo de ecuaciones estructurales para comprobar las relaciones propias del “Bright side” donde se espera que la percepción sobre el apoyo a la autonomía brindado por el docente se vincule con la motivación autónoma del estudiante, el compromiso agente y el compromiso conductual hacia su aprendizaje; y las relaciones propias del “Dark side” donde se espera que la percepción sobre el estilo motivacional de control del docente, se vincule con la motivación controlada del estudiante, la falta de compromiso agente, la falta de compromiso conductual hacia su aprendizaje y la ansiedad ante la evaluación.

Con un índice de ajuste del modelo adecuado ( $X^2(245)=752.64$  ( $p<.01$ ),  $RMSEA=.050$ ,  $SRMR=.051$ ,  $CFI=.96$ ) se encontró que, según lo esperado con el patrón “Bright side”, existe una relación positiva entre la percepción sobre el apoyo a la autonomía, el compromiso agente y el compromiso conductual, teniendo como variable mediadora la motivación autónoma del estudiante hacia su aprendizaje. Por otra parte, consistente con el patrón “Dark side”, se encontraron relaciones positivas y significativas entre la percepción sobre el estilo motivacional de control, la falta de compromiso agente, falta de compromiso conductual y ansiedad ante la evaluación, teniendo como variables mediadoras la motivación controlada y la desmotivación del estudiante hacia su aprendizaje.

Así, se encuentra que el estilo motivacional del docente predice la calidad de la motivación, y consecuentemente, el compromiso del estudiante hacia su aprendizaje. Así, se discute el alcance y limitaciones de los resultados. Para futuras investigaciones, entre otros puntos, se recomienda utilizar otras fuentes de información, como las observaciones en clase, para reconocer el estilo motivacional del docente e indagar sobre el tipo de compromiso que presenta el estudiante hacia el aprendizaje, a través de la percepción del docente acerca de ello.

Palabras clave: Motivación, estilo motivacional del docente, compromiso agente, compromiso conductual

## Abstract

The present study, based on Self-determination Theory, examines the relationship between the motivational teaching style perceived by the student, their academic motivation and the types of engagement to their learning. The sample consisted of 851 students of a management program from a private university in Lima.

Using Structural Equation Modeling (SEM), we studied the relationships of the "Bright side" pattern (where perceived autonomy support is expected to be linked to the autonomous motivation of the student, agentic and behavioral engagement), and the relationships of the "Dark side" pattern (where perceived controlling teaching is expected to be linked to controlled motivation, lack of agent engagement, lack of behavioral engagement and test anxiety).

The model showed good fit indices ( $\chi^2(245)=752.64$  ( $p<.01$ ), RMSEA=.050, SRMR=.051, CFI=.96). On the one hand, consistent with the "Bright side" pattern, the results showed a positive relationship between perceived autonomy-supportive teaching, agentic and behavioral engagement, mediated by autonomous motivation. On the other hand, consistent with the "Dark side" pattern, positive and significant relationships between the perceived controlling teaching, lack of agent and behavioral engagement, and test anxiety, being mediated by controlled motivation and amotivation were found.

Finally, this study shows that the motivational style of the teacher predicts the quality of student's motivation, and consequently, his/her engagement towards learning. For future research, among others, it is recommended to use other sources of information, such as classroom observation, to recognize the motivational style of the teacher and to explore the engagement that the student presents to the learning, through the teacher's perception about it.

Key words: Motivation, teacher motivational style, agentic engagement, behavioral engagement.

## Tabla de contenidos

Introducción .....	1
Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas .....	1
Teoría de la Evaluación Cognitiva .....	2
Teoría de la Integración Organísmica .....	3
Dos tipos de motivación: la motivación autónoma y la motivación controlada .....	5
El estilo motivacional del docente y su influencia en la motivación del estudiante .....	6
Método .....	13
Participantes .....	13
Medición.....	14
Procedimiento.....	22
Análisis de datos.....	23
Resultados .....	25
Análisis preliminares.....	25
Análisis descriptivo: medias, desviaciones estándar y correlaciones entre variables .....	29
Modelo de relaciones entre variables: descripción del modelo de ecuaciones estructurales .....	30
Discusión.....	34
Referencias .....	41
Apéndice A.....	45
Apéndice B.....	46

## Introducción

La motivación es un fenómeno dinámico y multifacético que brinda energía, direccionalidad y persistencia a la conducta, orientándola hacia el logro de una meta (Linnenbrink y Pintrich, 2002; Reeve, 2009a; Ryan y Deci, 2000). A diferencia de los modelos tradicionales, donde se considera que la persona está o no motivada por el contenido de una meta o la satisfacción de necesidades fisiológicas, para la Teoría de la Autodeterminación (SDT por sus siglas en inglés: Self Determination Theory) el ser humano es un sujeto activo que se orienta hacia su desarrollo óptimo a partir de la integración de su sí mismo con su entorno social (Ryan y Deci, 2000). Así, la persona está dispuesta a interactuar con el ambiente de modo que pueda desarrollar sus habilidades y alcanzar metas; adaptando su conducta a un entorno que cambia constantemente (Reeve, 2009a). Es así que la Teoría de la Autodeterminación se enfoca en conocer los procesos que regulan la selección de metas, siendo un criterio determinante la satisfacción de necesidades psicológicas básicas para el desarrollo óptimo y el bienestar de la persona (Deci y Ryan, 2000; Reeve 2009a).

La Teoría de la Autodeterminación es una macro teoría que agrupa otras mini-teorías. A continuación, se describen algunas de ellas como son la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas, la Teoría de la Evaluación Cognitiva y la Teoría de la Integración Organísmica.

### Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas

Una mini-teoría que forma parte de la Teoría de la Autodeterminación es la *Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas* (BPNT por sus siglas en inglés: *Basic Psychological Needs Theory*). Para Deci y Ryan (2000), las necesidades psicológicas básicas se definen como condiciones indispensables, innatas, organísmicas y universales que deben ser satisfechas para que la persona mantenga un funcionamiento, integración y bienestar psicológico óptimo. Estas son tres: la necesidad de relación (pertenencia), la necesidad de competencia y la necesidad de autonomía; y es indispensable que todas sean satisfechas para alcanzar el bienestar psicológico.

En primer lugar, la *necesidad de relación* supone el deseo de conectarse con otros en búsqueda de experimentar seguridad, intimidad, sentido de pertenencia a una comunidad o grupo social organizado (Deci y Ryan, 2000). Así, la persona buscará establecer relaciones con otras personas que se preocupan por su bienestar (Reeve, 2009a).

En segundo lugar, la *necesidad de competencia* está referida al involucramiento del individuo en actividades que desafían sus habilidades y se presentan como retadoras para sí mismos (Deci y Ryan, 2000). Siempre y cuando el nivel de complejidad presentado por una tarea o experiencia corresponda con el nivel de habilidad de la persona, ésta mostrará interés por involucrarse en dichas actividades y, consecuentemente, estará satisfecho cuando progrese en ellas (Reeve, 2009a).

En tercer lugar, la *necesidad de autonomía* implica autorregular la propia conducta evitando el control externo o heterónimo (Ryan y Deci, 2000). Un comportamiento autónomo se evidencia cuando la persona toma decisiones y se involucra en determinadas actividades orientándose en función a sus intereses y preferencias (Deci, 1980, citado en Reeve, 2009a). Por ejemplo, los estudiantes satisfacen su necesidad de autonomía cuando se involucran en actividades de aprendizaje por su propia decisión, percibiendo mayor libertad psicológica sobre sus acciones (Reeve, 2012). Cabe señalar que “la autonomía no se refiere a ser independiente, desprendido o egoísta, sino más bien al sentimiento de voluntad que acompaña la acción, sea esta realizada de manera colectiva o individual” (Ryan y Deci, 2000, p. 74).

Las necesidades psicológicas básicas regulan la interacción de las personas con su entorno, motivándolas hacia experiencias y contextos que promueven su aprendizaje, crecimiento y bienestar, y evitando aquellos que los perjudican (Deci y Ryan, 2000; Reeve, 2009a;). Asimismo, la presencia o ausencia de entornos que permiten la satisfacción de las necesidades facilita la predicción de la salud mental y bienestar de la persona (Deci y Ryan, 2008). De esta manera, “las personas estarán más o menos interesadas en una actividad en la medida en que experimenten la satisfacción de sus necesidades al involucrarse en ellas” (Deci y Ryan, 2000, p. 233), promoviéndose así la motivación intrínseca. Este tipo de motivación se define como una tendencia a realizar acciones por encontrarlas interesantes en sí mismas, buscar retos, ejercitar habilidades, explorar, aprender, ser competente y autodeterminado; requiriendo condiciones de soporte y apoyo para ello (Ryan y Deci, 2000; Schunk, Meece y Pintrich, 2014).

A continuación, se aborda la Teoría de la Evaluación Cognitiva, la cual explica el funcionamiento de la motivación intrínseca y la importancia del contexto para ello.

### **Teoría de la Evaluación Cognitiva**

Otra mini-teoría que forma parte de la Teoría de la Autodeterminación, es la *Teoría de la Evaluación Cognitiva* (CET por sus siglas en inglés: *Cognitive Evaluation Theory*) aquella

que explica el funcionamiento de la motivación intrínseca en el comportamiento humano, centrándose en las necesidades de competencia y autonomía (Niemec y Ryan, 2009; Ryan y Deci, 2000; Schunk et al., 2014). Dicha mini-teoría sustenta que en tanto el contexto promueva sentimientos y creencias de eficacia frente a una tarea, se brinde retroalimentación, o se presenten desafíos correspondientes con las habilidades de la persona, se facilitará la motivación intrínseca por dicha actividad (Deci y Ryan, 2008). Además, dichos aspectos deben estar acompañados por una percepción de autonomía, donde la persona considere que tiene el control sobre su desempeño (Schunk et al., 2014).

En contraste, la motivación extrínseca se refiere a la realización de una actividad o conducta para la obtención de un resultado externo, como por ejemplo recompensas, o para evitar castigos (Ryan y Deci, 2000). Sin embargo, este tipo de motivación varía en función de la autonomía de la persona y de la regulación que se otorga a una determinada conducta, la cual puede ser internalizada en tanto la actividad tenga un valor extrínseco para la persona, o puede ser integrada, transformando el valor otorgado a la conducta para formar parte del sí mismo (Ryan y Deci, 2000).

A continuación, se describe la Teoría de la Integración Organísmica, la cual explica las formas, propiedades, determinantes y consecuencias generadas por la motivación extrínseca.

### **Teoría de la Integración Organísmica**

Para comprender los tipos de motivación derivados a partir del grado de regulación de la conducta, Deci y Ryan (2000) desarrollaron la mini-teoría denominada la *Teoría de Integración Organísmica* (OIT por sus siglas en inglés: *Organismic Integration Theory*). Esta explica que solo en la medida en que una persona internaliza la regulación de la conducta al sí mismo, gana mayor autonomía en sus acciones (Ryan y Deci, 2000). Así, propone un continuo donde se presentan los diversos tipos de motivación en relación a los estilos de regulación de la conducta, tendiendo hacia el comportamiento autodeterminado (Ryan y Deci, 2000). Dicho continuo se representa en la figura 1.



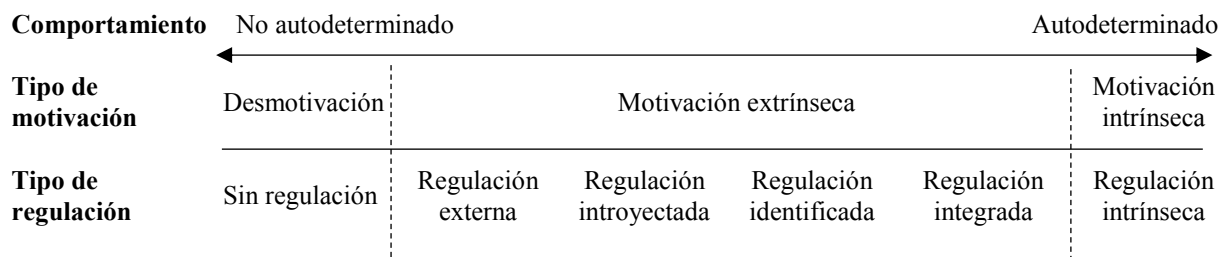


Figura 1. Continuo de la autodeterminación de acuerdo a los tipos de motivación y los tipos de regulación (Ryan y Deci, 2000).

Al revisar el continuo (Ryan y Deci, 2000), se puede observar que el comportamiento no autodeterminado que se encuentra en el extremo izquierdo se caracteriza por carecer de motivación. Este estado se denomina *desmotivación*, donde la intención de actuar es insuficiente o ausente, como resultado de la poca o nula valoración que se otorga a una actividad, por no sentirse competente para realizarla o por no tener expectativa sobre el resultado.

Luego, de acuerdo a la *motivación extrínseca* se observan cuatro tipos de regulación. El primero, la *regulación externa*, se refiere a la realización de conductas en función de la satisfacción de una demanda externa para obtener una recompensa o evitar un castigo. De esta manera, el valor que tiene la conducta en sí misma es poca o nula (Reeve, 2012). El segundo tipo, la *regulación introyectada*, supone un nivel mínimo de regulación, pues la acción es realizada para evitar la culpa, la ansiedad, o para fomentar sentimientos que alimenten el ego, como por ejemplo el orgullo. El tercer tipo, la *regulación identificada*, supone que la conducta aparece en tanto se valora su objetivo y se considera importante para uno mismo. El cuarto tipo, la *regulación integrada*<sup>1</sup>, considera que el valor de la conducta ha sido evaluado y es congruente con las necesidades de uno mismo, sin embargo, aún se trata de motivación extrínseca puesto que se ejecuta para lograr resultados externos.

Por último, respecto a la *motivación intrínseca*, la regulación se considera también intrínseca ya que, las acciones generan una satisfacción en sí mismas fomentando un alto nivel de autonomía y representando el máximo estado de la autodeterminación.

<sup>1</sup> Cabe señalar que, si bien la regulación integrada es definida a nivel teórico, empíricamente no se considera como un constructo individual, sino más bien como parte de la regulación identificada. Esto se debe a que, con frecuencia, no se logra diferenciar el constructo a nivel empírico.

A diferencia de otras teorías sobre motivación, la Teoría de la Autodeterminación distingue entre la calidad de la motivación que subyace a una conducta y sugiere que un mayor nivel de motivación no necesariamente supone mejores resultados, sino que, ello dependerá de la naturaleza de la motivación que regula la conducta (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx y Lens, 2009). A continuación, se describen los tipos de motivación que se componen en función del tipo de regulación de la conducta.

### **Dos tipos de motivación: la motivación autónoma y la motivación controlada**

La Teoría de la Autodeterminación distingue entre dos tipos de motivación en función de los extremos en el continuo de la autodeterminación: la *motivación autónoma* compuesta por la motivación intrínseca, la regulación integrada y la regulación identificada, versus la *motivación controlada* compuesta por la regulación introyectada y la regulación externa (Deci y Ryan, 2008).

Por un lado, la *motivación autónoma* supone la regulación de la conducta de acuerdo a la voluntad de la persona, experimentando libertad psicológica al tener un locus de control percibido interno, es decir que reconoce que la conducta está en coherencia con su sí mismo (Vansteenkiste, Niemiec y Soenens, 2010). En el contexto académico, se ha encontrado que la motivación autónoma se asocia con un mayor y mejor bienestar psicológico, estrategias metacognitivas más adaptativas (como planificación y gestión del tiempo), mayor determinación y voluntad para realizar una tarea y mejor rendimiento académico (Vansteenkiste et al., 2009); y menor procrastinación y mayor autoeficacia (Katz, Eliot y Nevo, 2014).

Por otro lado, la *motivación controlada* consiste en que la conducta se realiza en función de contingencias externas y cuando la persona se siente coercionada a actuar de determinada manera, experimentando un locus de causalidad percibido externo (Deci y Ryan, 2008; Vansteenkiste et al., 2010). Al respecto, a través de diversas investigaciones se ha encontrado que este tipo de motivación se relaciona con estrategias de afrontamiento no adaptativas, estrategias metacognitivas superficiales, mayor ansiedad ante las evaluaciones, mayor procrastinación y menor rendimiento académico (Vansteenkiste et al., 2009).

De acuerdo a la Teoría de la Autodeterminación, la motivación es un proceso psicológico complejo en el que interactúan diferentes aspectos de la persona como su personalidad y percepción sobre el entorno, y a su vez está influenciada por cambios internos y cambios en el ambiente (Lens, Matos y Vansteenkiste, 2008). A continuación, se explica de qué

manera el ambiente influye en la motivación, considerando cómo el contexto de enseñanza y aprendizaje fomentado por el docente, beneficia o impide la motivación del estudiante hacia su aprendizaje.

### **El estilo motivacional del docente y su influencia en la motivación del estudiante**

La motivación se ve afectada por el entorno en el que se encuentra la persona, de manera tal que tenderá a la motivación autónoma en la medida en que el contexto le brinde mayor apoyo a la autonomía (Deci y Ryan, 2000), facilitando la motivación intrínseca y el proceso de internalización de la regulación de la conducta (Reeve, 2002). Por el contrario, un contexto que genera control sobre la conducta, perjudica la satisfacción de la necesidad de autonomía, fomentando la motivación controlada (Reeve, 2002).

En ese sentido, un proceso de enseñanza y aprendizaje no está exento de la influencia del entorno, pues los estudiantes conviven e interactúan con diversos contextos que promueven o perjudican la satisfacción de sus necesidades. Al respecto, Reeve (2012) señala tres implicancias en el rol del contexto sobre la motivación y compromiso del estudiante hacia su aprendizaje. En primer lugar, para que el estudiante desarrolle su motivación intrínseca, requiere espacios y condiciones que brinden apoyo a la autonomía, fomenten sus habilidades y sentido de competencia, y promuevan relaciones cálidas y de confianza con el docente y entre estudiantes. En segundo lugar, el docente debe percibirse como una herramienta para apoyar, promover y ayudar a descubrir los recursos motivacionales internos que cada estudiante tiene para involucrarse con su aprendizaje. En tercer lugar, es necesario conocer las relaciones que existen entre el contexto, la motivación hacia el aprendizaje y los resultados en el aprendizaje de los estudiantes para promover la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, y consecuentemente su bienestar. Es a partir de estas relaciones que la Teoría de la autodeterminación construye y distingue entre dos patrones que promueven o impiden la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, denominados “Bright side” (Lado claro) versus “Dark side” (Lado oscuro) de la motivación (Jang, Joo Kim y Reeve, 2016; Vansteenkiste y Ryan, 2013). A continuación, se explican cada uno de ellos.

#### **“Bright side” de la motivación: apoyo a la autonomía, motivación autónoma y compromiso hacia el aprendizaje**

Este patrón se caracteriza por el estilo motivacional del docente que brinda apoyo a la autonomía al: ofrecer actividades coherentes con los recursos motivacionales internos e

intereses de los estudiantes, facilitar diversas alternativas para alcanzar los resultados esperados y promover la toma de decisiones de sus estudiantes de acuerdo a sus intereses, brindar explicaciones sobre la importancia o funcionalidad de los aprendizajes esperados, utilizar un lenguaje que invita a la participación, validar las emociones negativas de sus estudiantes, etc. (Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens, Van Petegem, 2015; Katz y Assor, 2007; Reeve, 2006). A partir de ello, los estudiantes podrán identificar un interés verídico al involucrarse en las actividades académicas propuestas, solicitarán ayuda cuando lo requieran, se sentirán empoderados en el desarrollo de la tarea, tenderán a sentirse más capaces de alcanzar el logro esperado, y percibirán mayor comprensión por parte de su profesor; satisfaciendo así sus necesidades psicológicas básicas (Haerens et al., 2015). Como consecuencia, los estudiantes desarrollarán mejores estrategias de aprendizaje y alcanzarán un mejor rendimiento (Reeve, 2012).

Dado que la motivación es un constructo interno, no observable, resulta fundamental conocer cuáles son sus efectos sobre el desempeño del estudiante para reconocer su funcionamiento positivo (Reeve y Tseng, 2011). Uno de estos resultados observables es el compromiso del estudiante, el cual se define como el grado en que este se involucra de manera activa en su aprendizaje (Reeve, 2012). Este compromiso hacia el aprendizaje es un constructo multidimensional compuesto por cuatro aspectos que se encuentran estrechamente relacionados (Reeve, 2013; Reeve y Tseng, 2011; Reeve, 2012).

En primer lugar, el *compromiso conductual* está referido al nivel de atención, persistencia y esfuerzo que involucra el estudiante al realizar una actividad de aprendizaje (Reeve, 2012). Ello se evidencia cuando el alumno selecciona una tarea o actividad coherente con sus habilidades, la inicia cuando tiene la oportunidad, y la implementa con concentración y esfuerzo (Skinner y Belmont, 1993).

En segundo lugar, el *compromiso emocional* supone la presencia de emociones positivas durante el desarrollo de una tarea, evidenciado en el interés o entusiasmo que manifiesta el estudiante en el proceso (Reeve, 2012).

En tercer lugar, el *compromiso cognitivo* está definido en función de la autorregulación del aprendizaje y del tipo de estrategias que utiliza el estudiante para desarrollar una actividad (Reeve, 2012). Un estudiante demuestra compromiso cognitivo cuando utiliza estrategias complejas para monitorear su aprendizaje (Reeve y Tseng, 2011).

En cuarto lugar, el *compromiso agente* está referido como la contribución intencional, proactiva y constructiva que tiene el estudiante para promover la mejora de su entorno de aprendizaje y consecuentemente, la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas. Este se evidencia, por ejemplo, cuando el estudiante realiza sugerencias para mejorar el desarrollo de la actividad, solicita ejemplos para favorecer su comprensión, y plantea dudas o preguntas que promuevan la discusión en el aula (Reeve, 2012).

Reeve y Tseng (2011) mencionan que existe una relación recíproca y bidireccional entre el compromiso del estudiante hacia su aprendizaje y el estilo motivacional del docente, de manera tal que el docente brindará apoyo a la autonomía o ejercerá un mayor control sobre el estudiante en la medida en que este demuestre mayor o menor compromiso.

**“Dark side” de la motivación: estilo motivacional de control, motivación controlada, falta de compromiso hacia el aprendizaje y ansiedad ante la evaluación**

Por otro lado, el “Dark side” se origina a partir de un estilo motivacional que ejerce control sobre la conducta al: utilizar estrategias para presionar a los estudiantes a pensar, actuar y sentir de acuerdo a los intereses del docente, no considerar el punto de vista de los estudiantes para la definición de las actividades a realizar, mantener actividades que interfieren o son incoherentes con la satisfacción de las necesidades de los estudiantes, utilizar un lenguaje de control o impositivo para persuadir las acciones de sus alumnos, utilizar el castigo o las recompensas para fomentar determinadas conductas, etc. (Haerens et al., 2015; Niemec y Ryan, 2009; Reeve, 2006; Reeve, 2002). De acuerdo a Reeve, Jang, Hardre y Omura (2002), esto puede ser perjudicial para el estudiante debido que disminuye o perjudica el esfuerzo que pueda desplegar para aprender, dependiendo de presiones o recompensas externas para orientar su desempeño. En consecuencia, ello generará una calidad de motivación pobre en el estudiante, regulando su conducta por factores extrínsecos o estando desmotivado hacia su aprendizaje (Reeve, 2009b).

Actualmente, los resultados en el desempeño del estudiante generado por el “Dark side” han sido poco estudiados, por lo que es importante conocer en qué medida un estilo motivacional controlado por parte del docente impide o perjudica la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de sus estudiantes y que consecuencias genera (DeMeyer et al., 2014; Haerens et al., 2015;). Se esperaría que, dentro de los resultados observados, se encuentre (Jang et al., 2016): (1) la *falta de compromiso conductual*, comprendida como menor

atención, esfuerzo y persistencia en el desarrollo de una actividad, (2) la *falta de compromiso emocional*, definida como la experimentación de emociones negativas (por ejemplo la ansiedad) durante el proceso de aprendizaje, (3) la *falta de compromiso cognitivo*, definido como el uso desorganizado de estrategias o la ausencia de las mismas, y (4) la *falta de compromiso de agente*, a partir de la cual el estudiante asume el entorno de aprendizaje tal y como es, sin percibir posibilidades de modificarlo.

Asimismo, se ha encontrado que la motivación controlada y un estilo motivacional controlado por parte del docente están asociados con mayor ansiedad ante el proceso de evaluación (Vansteenkiste et al., 2010). La ansiedad ante la evaluación se refiere tanto a los pensamientos y afectos negativos, como a los síntomas fisiológicos de tensión que experimenta un estudiante al desarrollar una evaluación (Macías y Hernández; 2008; Vansteenkiste et al., 2009;). Así, un estudiante que la experimenta manifiesta ideas, pensamientos, y sentimientos de preocupación que no son proporcionales a la tarea a la que se enfrenta y que, consecuentemente, afecta su concentración en la ejecución de la evaluación (Rosario et al., 2008).

Existe evidencia sobre las relaciones entre el estilo motivacional del docente, la motivación del estudiante y los resultados generados en su aprendizaje. Por ejemplo, Haerens et al., (2015) encuentran, en un grupo de estudiantes de secundaria de Bélgica, que la percepción sobre el apoyo a la autonomía se relaciona con la satisfacción de necesidades y la motivación autónoma, mientras que la percepción sobre el estilo motivacional de control se asocia con la frustración de necesidades, la motivación controlada y la desmotivación. Esto se ve reforzado con los hallazgos de DeMeyer et al. (2014) en una población similar, donde se encontró que el estilo motivacional controlado del docente está asociado directa (a través de la observación de la clase) e indirectamente (a través de la indagación de la percepción de sus estudiantes) con la motivación controlada y desmotivación de los estudiantes hacia el aprendizaje. Respecto al “Bright side”, en un estudio con docentes y estudiantes de escuelas en Israel, Roth, Assor, Kanat-Maymon y Kaplan (2007) encontraron que la motivación autónoma del docente hacia la enseñanza se asocia positivamente con la percepción del estudiante sobre el apoyo a la autonomía y, consecuentemente, con su motivación autónoma hacia el aprendizaje. Ello evidencia que la motivación autónoma hacia la enseñanza que sostiene el docente se relaciona con la forma en que dicho profesor promueve la autonomía en sus estudiantes.

Respecto a los resultados observados en los estudiantes, en un estudio longitudinal con alumnos de secundaria de Corea, se encuentra que la percepción sobre el apoyo a la autonomía durante la primera semana de clases predice el aumento del compromiso del estudiante hacia su aprendizaje al finalizar el periodo académico estando ello mediado por la satisfacción de necesidades. Por el contrario, la percepción del estilo motivacional de control del docente durante el inicio del periodo formativo, predice un aumento en la falta de compromiso hacia el aprendizaje al finalizarlo, estando ello relacionado con cambios en la satisfacción de necesidades identificados en la mitad del periodo formativo (Jang et al., 2016).

Resultados similares se hallaron en la misma población al identificar que la percepción de apoyo a la autonomía se relacionó positivamente con la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas, las cuales a su vez se relacionaron de manera positiva con resultados como mayor rendimiento académico, compromiso y motivación intrínseca hacia el aprendizaje (Jang, Reeve, Ryan y Kim, 2009). Asimismo, en una investigación con estudiantes chinos de un programa de inglés, se encontró que la motivación autónoma se relaciona con resultados positivos como: actitudes adaptativas hacia el aprendizaje (como por ejemplo interés e iniciativa), éxito académico y bienestar psicológico, mientras que la motivación controlada se relaciona con resultados negativos como deserción, actitudes mal adaptativas (como por ejemplo ansiedad ante las evaluaciones) y malestar psicológico (Vansteenkiste, Zhou, Lens y Soenens, 2005). Del mismo modo, en una investigación con estudiantes de secundaria de Bélgica, se encontró que la percepción de apoyo a la autonomía en conjunto con la percepción de clarificación de expectativas por parte del docente se asocia con una menor ansiedad ante la evaluación por parte del estudiante (Vansteenkiste et al., 2012).

De acuerdo a la teoría de la autodeterminación, a partir de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se genera la motivación intrínseca y se promueven sentimientos de autonomía y competencia en relación al aprendizaje (Niemeec y Ryan, 2009). Consecuentemente, este tipo de motivación puede definir el esfuerzo, recursos y metas que se puedan plantear los estudiantes para obtener logros académicos, siendo además una causa relevante para su bienestar y satisfacción (Lens, et al. 2008). No obstante, existen actividades y tareas académicas que no son satisfactorias en sí mismas o al menos no de manera inmediata, por lo que es necesario que éstas se lleven a cabo por una motivación extrínseca, y en tanto esta motivación se encuentre más internalizada al sí mismo (regulación identificada), los estudiantes aprenderán mejor y manifestarán un mayor nivel de bienestar psicológico (Niemeec y Ryan,

2009). Actualmente, en un contexto universitario, se demanda que los estudiantes se formen como personas autónomas e independientes, de modo que puedan asumir y garantizar su aprendizaje a lo largo de la vida, estando motivados intrínsecamente hacia el logro de objetivos (Monereo, 2002). Así, se espera que la universidad promueva espacios y relaciones que faciliten la construcción de dicha autonomía en sus estudiantes, siendo el rol del docente uno de los más relevantes en esta tarea.

Por lo expuesto anteriormente, la presente investigación tiene como propósito estudiar las relaciones entre la percepción de los estudiantes sobre el estilo motivacional del docente, el tipo de motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje, el compromiso y la falta de compromiso de los estudiantes con su proceso de aprendizaje (conductual y agente) y la ansiedad de los estudiantes ante las evaluaciones; en una muestra de estudiantes de la carrera de administración de una universidad privada de Lima.

Para ello, uno de los objetivos de la investigación es adaptar y estudiar las propiedades psicométricas de todos los instrumentos de recolección de información en esta muestra de estudiantes.

Asimismo, el objetivo principal del estudio es analizar un modelo que integra las relaciones correspondientes al “Bright side” y el “Dark side” de la motivación, y donde se espera que estas relaciones sean lineales y de una sola vía. Además, se estudiarán las relaciones existentes entre ambos patrones.

En ese sentido, de acuerdo al “Bright side” de la motivación, se plantea como hipótesis que: *la percepción de los estudiantes sobre el apoyo a la autonomía predice la motivación autónoma hacia el aprendizaje; y que la motivación autónoma media la relación entre percepción sobre apoyo a la autonomía y el compromiso agente y conductual del estudiante hacia su aprendizaje.*

Luego, de acuerdo al “Dark side” de la motivación, se plantea como hipótesis que: *la percepción de los estudiantes sobre el estilo motivacional de control predice la motivación controlada y desmotivación hacia el aprendizaje, y éstas median la relación entre la percepción sobre el estilo motivacional de control y la falta de compromiso agente y conductual, y la ansiedad ante la evaluación.*

El modelo de relaciones esperadas entre las variables correspondientes a cada patrón de la motivación se representa en la figura 2.



Motivación académica: estilo motivacional y compromiso

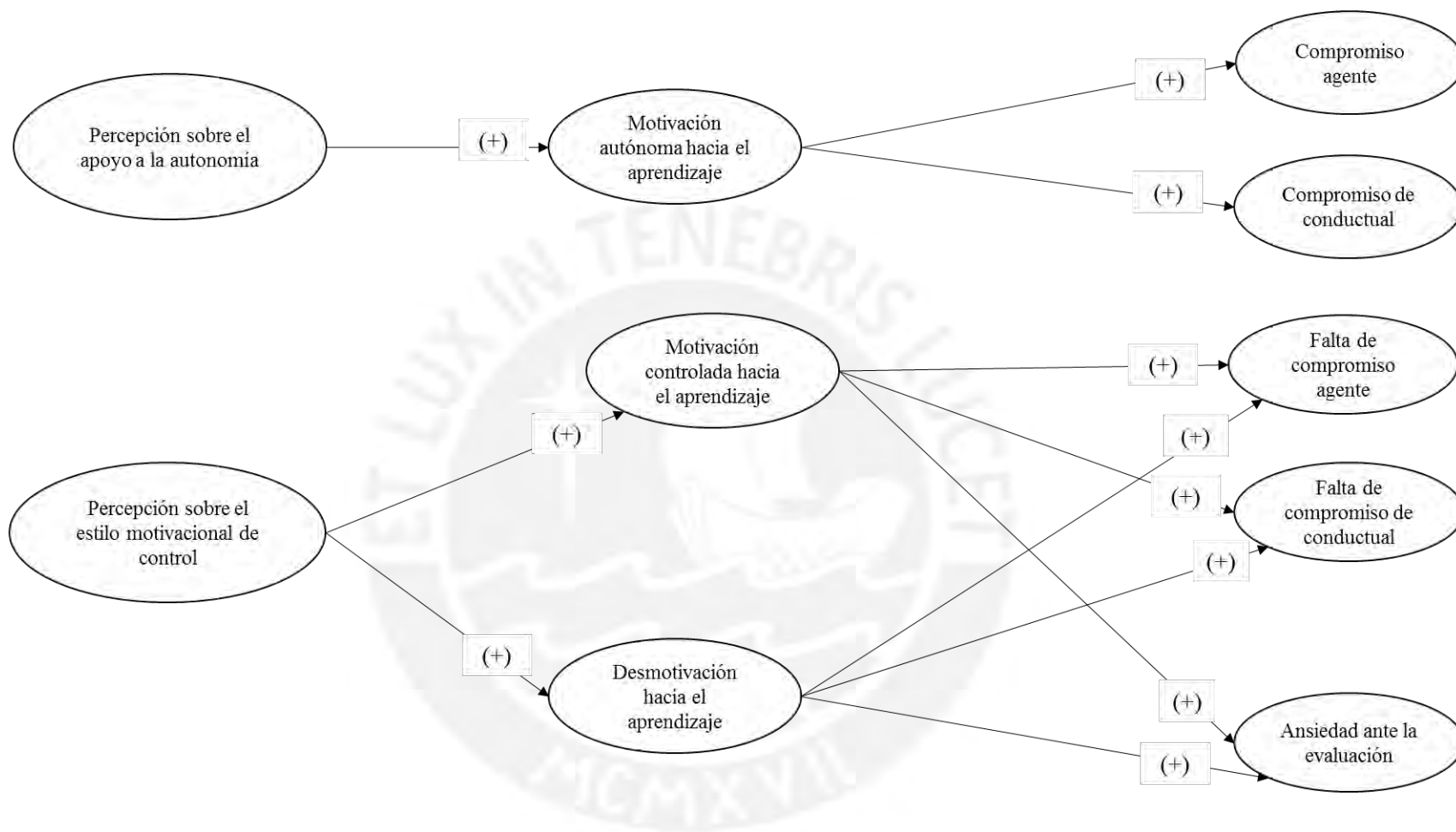


Figura 2. Modelo de relaciones esperadas entre las variables de estudio.

## Método

### Participantes

Los participantes de la presente investigación fueron 887 estudiantes de 35 cursos de la carrera de administración de una universidad privada de Lima Metropolitana. Cada curso era enseñado por un docente diferente. Cabe señalar que se eliminaron aquellos cuestionarios que tenían respuestas faltantes en al menos 10% de los ítems, por lo que la muestra final estuvo compuesta por 851 estudiantes.

De esta muestra, la mayoría fueron mujeres (67% mujeres, 33% hombres), la edad promedio de los estudiantes fue de 21.47 años de edad ( $DS=2.47$ ) y se encontraban en un rango de entre los 18 y 45 años de edad (58% entre 21 y 25 años, 39% entre 18 y 20 años, y 3% entre 26 y 45 años). Si bien la carrera a la que pertenecían los estudiantes está compuesta por 10 ciclos de formación, los participantes se encontraban entre el quinto y décimo ciclo en el momento de la investigación, es decir aquellos ciclos correspondientes con sus estudios en facultad. Además, cabe señalar que un 70% de estudiantes reportó tener un promedio ponderado de entre 11 y 14 puntos en lo que va de su carrera al momento de la investigación (27% entre 15 y 17 puntos, 1% entre 18 y 20 puntos, y 1% entre 0 y 10 puntos).

La selección de participantes se definió por un muestreo intencional. Dado que las autoridades de la facultad mostraron interés por conocer la dinámica de interacción entre docentes y estudiantes respecto de las variables de estudio, se realizó una convocatoria de colaboración entre todos los docentes de aquellas secciones que cumplan con los criterios de selección. Dichos criterios fueron: que la sección sea de un curso que se encuentre entre el quinto y décimo ciclo de la carrera en cuestión (debido que los primeros cuatro ciclos de la carrera corresponden a la formación en estudios generales), que cuente con un número mayor a 20 estudiantes con solo un docente a cargo, y que los estudiantes matriculados cursen al menos una asignatura en dicha facultad. Asimismo, la participación de los estudiantes se dio de manera voluntaria, previa firma de un consentimiento informado (Ver apéndice A). En él se expuso el propósito de la investigación de manera global, indicando que la meta era conocer la interacción en aula entre docentes y estudiantes, de modo que se evitara la influencia de la deseabilidad social en las respuestas emitidas. Además, se explicó que la recolección de la información era anónima al no solicitar datos personales de los participantes, mientras que el análisis de la información sería confidencial ya que, las respuestas y resultados obtenidos se manejarían

únicamente de manera general referidos al grupo de estudiantes. Asimismo, se indicó que no se brindaría información sobre las respuestas reportadas de manera particular sobre cada curso a los docentes a cargo de estos.

## Medición

Para medir las variables de estudio se utilizaron instrumentos de autorreporte<sup>2</sup>. Asimismo, se incorporó una ficha de datos generales que permitió conocer su información sociodemográfica y características principales. Cabe señalar que, al momento del levantamiento de la información, se solicitó a los estudiantes que respondieran en función de su experiencia en el curso donde tuvo lugar la aplicación de los instrumentos. A continuación, se describen cada uno de los instrumentos que fueron aplicados para la medición de las variables señaladas.

### Instrumentos

**Fichas de datos generales.** A partir de una ficha de datos generales diseñada específicamente para los fines de la presente investigación, se recogió información acerca de cada estudiante. Entre la información requerida para describir la muestra se solicitaron los siguientes datos: edad, sexo, distrito de residencia, ciclo actual de estudios, promedio ponderado en lo que va del curso y de la carrera, y el número promedio de horas que dedica a los estudios del curso fuera de las clases<sup>3</sup> (Ver Apéndice B).

**Escala de Apoyo a la Autonomía.** Para medir la variable de percepción del estudiante sobre el apoyo a la autonomía se empleó la Escala de Apoyo a la Autonomía en su versión abreviada desarrollada por Matos, Reeve, Herrera y Claux (2017), también denominada Cuestionario de Clima de Aprendizaje (Learning Climate Questionnaire –LCQ de Williams & Deci, 1996, citado en Matos, 2009).

La versión original de la Escala fue adaptada al contexto peruano por Matos (2009) a partir de su aplicación en una muestra de 369 estudiantes universitarios. A partir del proceso de adaptación, se obtuvieron resultados en relación a la traducción y a las características psicométricas del instrumento. En primer lugar, se evaluó la pertinencia de la traducción y

---

<sup>2</sup> Los instrumentos fueron facilitados por los autores mencionados en cada uno de ellos con el fin de utilizarlas para el propósito de la presente investigación exclusivamente (a excepción de la Escala de Ansiedad que se encuentra publicada por los autores y editorial responsable). En ese sentido, no se presentan en este documento, puesto que no se cuenta con los derechos ni permisos para su publicación.

<sup>3</sup> Cabe señalar que los datos recogidos fueron utilizados para describir las características de la muestra de participantes, por lo que no se utilizan en análisis posteriores en el apartado de Resultados ni Discusión.

adaptación con jueces expertos, donde el índice de acuerdo entre jueces fue de .81. En segundo lugar, la validez de contenido para valorar en qué medida cada ítem representaba el constructo teórico también fue definida por jueces, donde el índice de acuerdo entre ellos fue de .89. En tercer lugar, la validez de constructo fue determinada por diversos aspectos: (a) un análisis factorial exploratorio, donde los resultados señalaron que se trataba de una sola escala, dado que la medida de adecuación de la muestra Kayser-Meyer-Olkin (KMO) fue de .94 y el test de esfericidad de Barlett fue significativo ( $p < .001$ ), con un autovalor (Eigen) de 7.72, que explicaba el 51.48% de la varianza, y donde el gráfico de sedimentación de Cattell determinó que los valores se concentraban alrededor de un factor, encontrándose cargas factoriales de los ítems entre .64 y .81 (a excepción del ítem 13 que alcanzó un valor de .30), lo que permitió continuar con el análisis de los resultados; (b) un análisis factorial confirmatorio, donde la proporción Chi cuadrado fue  $SB-\chi^2/df = 2.17$  ( $SB-\chi^2 = 195.49$ ), la raíz cuadrada media de error de aproximación fue  $RMSEA = .058$ , y el índice de ajuste comparativo fue  $CFI = .99$ ; y (c) la validez convergente y divergente, determinada a partir de la correlación positiva del Cuestionario con la escala de autonomía del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje ( $r = .49$ ,  $p < .001$ ) y de la correlación no significativa con la escala de control del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje ( $r = .12$ ,  $p > .05$ ). En cuarto lugar, la validez predictiva estuvo determinada a partir de la correlación positiva entre la regulación autónoma y el rendimiento académico, y de la no correlación significativa entre regulación controlada y las notas de los alumnos. En quinto lugar, la confiabilidad fue analizada a partir del método de consistencia interna incluyendo toda la muestra, hallándose un coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach de .93.

Luego, la versión de la Escala adaptada por Matos (2009) ha sido utilizada previamente en un estudio con 221 estudiantes de una universidad privada de Lima. En dicha investigación realizada por Mixán (2015), se hallaron resultados en relación a la validez y confiabilidad del instrumento. En primer lugar, la validez factorial fue determinada por: (a) un análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales con rotación Varimax. Así, se encontró que la medida de adecuación de la muestra Kayser-Meyer-Olkin (KMO) fue de .94 y el test de esfericidad de Barlett fue significativo ( $\chi^2 = 1712.46$ ,  $df = 105$ ,  $p < .001$ ), permitiendo la interpretación de resultados; (b) un gráfico de sedimentación de Cattell, donde se demostró la existencia de un solo factor, donde las cargas factoriales de los ítems obtuvieron valores entre .64 y .75, con un autovalor mayor a 1 que explica el 50.35% de la varianza. En segundo lugar,

la consistencia interna estuvo determinada por un coeficiente alfa de Cronbach de .92, y las correlaciones ítem total corregidas estuvieron en el rango de .57 y .74. Ambos resultados refuerzan la pertinencia del instrumento para medir la percepción del estudiante respecto al apoyo a la autonomía brindado por el docente.

En la presente investigación, se utilizó la escala en su versión abreviada adaptada por Matos et al. (2017), la cual está compuesta por 6 ítems donde se espera que el participante indique el grado con que su profesor promueve la autonomía, valorando frases que representan la relación con el docente, en una escala Likert de 7 puntos donde 1 corresponde a “Totalmente en desacuerdo” y 7 a “Totalmente de acuerdo”. Así, los puntajes más altos se refieren a un mayor soporte a la autonomía brindado por el docente, al responder a ítems como “Siento que mi profesor me da opciones y posibilidades de hacer elecciones”.

**Escala de Control.** Para medir la variable de percepción del estudiante sobre el estilo motivacional de control del docente se empleó la Escala de Control (Teacher control Questionnaire – TCQ de Jeon, 2004, citado en Jang, Reeve y Ryan, 2009). Su consistencia interna estuvo determinada por un coeficiente alfa de Cronbach de .79, en una población de 256 estudiantes de educación básica de Corea del Sur (Jang et al., 2009).

Para fines de la presente investigación, se utilizó la versión de la Escala empleada por Matos et al. (2017), la cual fue traducida y adaptada para su aplicación con 336 estudiantes de una universidad privada de Lima. En dicho estudio se aplicó el instrumento en dos tiempos: al inicio y al final del semestre académico, comprobándose la consistencia interna del mismo con un coeficiente alfa de Cronbach de .74 y .79 en cada tiempo, respectivamente. Así, la Escala está compuesta por 4 ítems donde se espera que el participante indique el grado con que su profesor mantiene un estilo motivacional de control, valorando frases que representan la relación con el docente, en una escala Likert de 7 puntos donde 1 corresponde a “Totalmente en desacuerdo” y 7 a “Totalmente de acuerdo”. Así, los puntajes más altos se refieren a un mayor contexto de control generado por el docente, al responder a ítems como “Mi profesor me presiona mucho”.

**Escala de Autorregulación Académica – Revisada.** Para medir la variable de tipo de motivación de los estudiantes para involucrarse en el curso se utilizó la Escala de Autorregulación académica en su versión revisada por Vansteenkiste et al. (2009).

La versión original de la misma fue denominada The Academic Self-Regulation Scale y construida por Ryan y Cornell (1989, citado en Vansteenkiste et al., 2009). La Escala, en su primera versión, evalúa los 4 tipos de regulación agrupadas en dos tipos de motivación. En primer lugar, la motivación autónoma está compuesta por: (a) la regulación intrínseca, donde el estudiante se involucra en las actividades porque son de interés o significativas en sí mismas; y (b) la regulación identificada, donde el estudiante participa de las actividades del curso porque quiere alcanzar metas de significativas para sí mismo. En segundo lugar, la motivación controlada, compuesta por: (a) la regulación introyectada, donde la participación del estudiante en la actividad se debe a presiones internas como el orgullo o la culpa; y (b) la regulación externa, donde el estudiante se involucra en la actividad para obtener un resultado externo. Para fines de la presente investigación, se incluirá un tercer tipo de motivación: la desmotivación, donde el estudiante no puede identificar los motivos por los cuales participa o se involucra en las actividades del curso.

La validez factorial del instrumento, en la versión revisada por Vansteenkiste et al. (2009), se determinó a partir de un análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales con rotación PROMAX, dado que los dos tipos de motivación se relacionan de manera inversa. Así, se obtuvo dos factores con autovalores Eigen mayores a 1 que explicaban el 48% de la varianza. Además, los ítems de ambos tipos de motivación obtuvieron cargas factoriales mayores a .40 en cada componente respectivamente. Asimismo, en ambos casos, la consistencia interna fue satisfactoria, encontrándose coeficientes de alfa de Cronbach de .87 para la motivación autónoma y .72 para la motivación controlada.

Recientemente, la Escala ha sido traducida del inglés al español en un estudio realizado con 221 estudiantes de una universidad privada de Lima. En dicha investigación realizada por Mixán (2015), se hallaron resultados en relación a la idoneidad de la traducción, la validez y confiabilidad del instrumento. En primer lugar, la idoneidad de la traducción fue determinada en un 100% por tres jueces, a excepción de cuatro ítems que obtuvieron el 67%. De acuerdo a las sugerencias emitidas por los expertos, se realizaron las modificaciones necesarias antes de la aplicación de la Escala. En segundo lugar, la validez factorial estuvo definida por un análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales y rotación PROMAX, donde la medida de adecuación de la muestra Kayser-Meyer-Olkin (KMO) fue de .78, el test de esfericidad de Bartlett fue significativo ( $\chi^2=1442.24$ ,  $gl=120$ ,  $p<.001$ ) y el gráfico de

sedimentación de Cattell demostró la existencia de dos factores. Además, se hallaron dos autovalores de Eigen mayores a 1 los cuales explicaban el 45.98% de la varianza total, donde el 27.94% explicaba el factor de motivación autónoma y el 18.04% el factor de motivación controlada. Las cargas factoriales de los ítems del factor de motivación autónoma estuvieron entre .55 y .78, y las de los ítems del factor de motivación controlada estuvieron entre .52 y .72. En tercer lugar, se utilizó el método de consistencia interna para determinar la confiabilidad de la Escala, donde el factor de motivación autónoma obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .83 y el factor de motivación controlada un coeficiente de alfa de Cronbach de .80. Por último, las correlaciones elemento-total corregidas fueron entre .36 y .75 para el primer factor, y entre .34 y .59 para el segundo.

Así, el instrumento utilizado en la presente investigación está compuesto por 20 ítems en total que expresan diversas razones por las cuales el alumno estudia el curso en el que se encuentra involucrado. Cabe señalar que 16 ítems se encuentran distribuidos de manera equitativa entre los 4 tipos de regulación previamente señalados, mientras que los 4 ítems adicionales corresponden a la desmotivación. Estos últimos fueron enviados y facilitados por Matos, Herrera y Gargurevich (2017).

En el instrumento se espera que la persona responda por qué estudia señalando en qué medida se acerca a cada una de las razones presentadas utilizando una escala Likert de 7 puntos donde 1 corresponde a “Nada verdadero para mí” y 7 a “Totalmente verdadero para mí”. De esta manera, se presentan 4 ítems para cada tipo de regulación, como, por ejemplo: (a) para la regulación intrínseca: “Porque estoy altamente interesado en hacer esto.”, (b) para la regulación identificada: “Porque esto es una importante meta de vida para mí”, (c) para la regulación introyectada: “Porque quiero que otras personas piensen que soy inteligente”, y (d) para la regulación externa: “Porque eso es lo que otros (ej. padres, amigos) esperan que yo haga”. Los ítems propios de la sub escala de desmotivación fueron adaptados del idioma inglés al español para la presente investigación. La idoneidad de dicha traducción fue validada a partir de la evaluación con 7 jueces, los cuales fueron psicólogos educacionales expertos en el constructo a validar y en el idioma inglés. Tanto los resultados de dicho proceso, como las propiedades psicométricas del instrumento halladas en la muestra de la presente investigación se describen en el apartado de Resultados.

***Escala sobre el Compromiso agente.*** Para medir la variable de compromiso agente del estudiante con su proceso de aprendizaje se utilizó la Escala sobre el Compromiso agente de Reeve y Tseng (2011). El compromiso agente se define como la contribución del estudiante en su proceso de formación, donde intencionalmente y proactivamente busca personalizar y enriquecer su aprendizaje y las circunstancias o condiciones en las que aprende (Reeve, 2013). El instrumento fue validado en un estudio con 248 estudiantes de una universidad de ingeniería de Corea del Sur (Reeve, 2013). A partir de ello se obtuvo las características psicométricas de la Escala. En primer lugar, en cuanto a la validez del constructo se hallaron correlaciones positivas significativas entre el compromiso agente y la motivación autónoma ( $r=.44$ ,  $p<.01$ ), y correlaciones negativas significativas entre el compromiso agente y la motivación controlada ( $r=-.14$ ,  $p<.05$ ). En segundo lugar, a partir de un análisis factorial confirmatorio multinivel se encontró que el modelo de cuatro factores (compromiso agente, compromiso conductual, compromiso afectivo y compromiso cognitivo) es adecuado dado que  $X^2= 360.61$  ( $p<.01$ ), la raíz cuadrada media de error de aproximación fue  $RMSEA = .076$ , y el índice de ajuste comparativo fue  $CFI = .98$ . En segundo lugar, la consistencia interna estuvo determinada por un coeficiente alfa de Cronbach de  $.84$ .

Para fines de la presente investigación, se utilizó la versión de la Escala empleada por Matos et al. (2017), la cual fue traducida y adaptada para su aplicación con 336 estudiantes de una universidad privada de Lima. En dicho estudio se aplicó el instrumento en dos tiempos: al inicio y al final del semestre académico, comprobándose la consistencia interna del mismo con un coeficiente alfa de Cronbach de  $.85$  y  $.86$  en cada tiempo, respectivamente. Esta Escala presenta 5 ítems con afirmaciones respecto a la forma de involucrarse del alumno en el curso como por ejemplo: “Cuando necesito algo en este curso, le pregunto al profesor por ello”. Al respecto, se espera que la persona señale en qué medida se acerca a cada una de dichas razones utilizando una escala Likert de 7 puntos donde 1 corresponde a “Totalmente en desacuerdo” y 7 a “Totalmente de acuerdo”.

***Escala sobre la Falta de Compromiso agente.*** Para medir la variable de falta de compromiso agente del estudiante con su proceso de aprendizaje se utilizó la Escala sobre la Falta de Compromiso agente de Reeve (2013). La falta de compromiso agente se define como la aceptación de que el entorno de aprendizaje es tal y como es, sin percibir posibilidades de modificarlo (Reeve, 2013). El instrumento fue validado en un estudio longitudinal con 366



estudiantes de secundaria de Corea del Sur (Jang, et al., 2016). A partir de ello se obtuvo las características psicométricas de la Escala, demostrándose su consistencia interna al hallar un coeficiente alfa de Cronbach de .70, .72 y .75 en tres momentos diferentes a lo largo de un semestre académico.

Para fines de la presente investigación, se utilizará la versión de la Escala empleada por Matos et al. (2017), la cual fue traducida y adaptada para su aplicación con 336 estudiantes de una universidad privada de Lima. En dicho estudio se aplicó el instrumento en dos tiempos: al inicio y al final del semestre académico, comprobándose la consistencia interna del mismo con un coeficiente alfa de Cronbach de .82, en ambos tiempos. Esta Escala presenta 5 ítems con afirmaciones respecto a la forma de involucrarse del alumno en el curso como por ejemplo: “En este curso, evito realizar cualquier pregunta”. Al respecto, se espera que la persona señale en qué medida se acerca a cada una de dichas afirmaciones utilizando una escala Likert de 7 puntos donde 1 corresponde a “Totalmente en desacuerdo” y 7 a “Totalmente de acuerdo”.

***Escala sobre el Compromiso Conductual.*** Para medir la variable de compromiso conductual del estudiante con su proceso de aprendizaje se utilizó la subescala sobre el Compromiso de conductual de Skinner, Kindermann y Furrer (*Engagement versus disaffection with learning measure* - 2009, citado en Reeve, 2013). El compromiso conductual se define como la acción de prestar atención y concentración para la realización de la tarea, con esfuerzo y persistencia (Jang, et al., 2016). El instrumento fue validado en un estudio longitudinal con 366 estudiantes de secundaria de Corea del Sur (Jang, et al., 2016). A partir de ello se obtuvo las características psicométricas de la Escala, demostrándose su consistencia interna al hallar un coeficiente alfa de Cronbach de .87, .91 y .93 en tres momentos diferentes a lo largo de un semestre académico.

Para fines de la presente investigación, se utilizará la versión de la Escala empleada por Matos et al. (2017), la cual fue traducida y adaptada para su aplicación con 336 estudiantes de una universidad privada de Lima. En dicho estudio se aplicó el instrumento en dos tiempos: al inicio y al final del semestre académico, comprobándose la consistencia interna del mismo con un coeficiente alfa de Cronbach de .73 y .78 en cada tiempo, respectivamente. Esta Escala presenta 5 ítems con afirmaciones respecto a la forma de involucrarse del alumno en el curso como por ejemplo: “Cuando estoy en este curso, pienso acerca de otras cosas”. Al respecto, se espera que la persona señale en qué medida se acerca a cada una de dichas afirmaciones

utilizando una escala Likert de 7 puntos donde 1 corresponde a “Totalmente en desacuerdo” y 7 a “Totalmente de acuerdo”.

**Escala sobre la Falta de Compromiso Conductual.** Para medir la variable de falta de compromiso conductual del estudiante con su proceso de aprendizaje se utilizó la subescala sobre la Falta de Compromiso de conductual de Skinner, Kinderamm y Furrer (*Engagement versus disaffection with learning measure* - 2009, citado en Reeve, 2013). La falta de compromiso conductual se define como menor atención y concentración en la realización de una tarea (Jang, et al., 2016). El instrumento fue validado en un estudio longitudinal con 366 estudiantes de secundaria de Corea del Sur (Jang et al., 2016). A partir de ello se obtuvo las características psicométricas de la Escala, demostrándose su consistencia interna al hallar un coeficiente alfa de Cronbach de .79, .69 y .75 en tres momentos diferentes a lo largo de un semestre académico.

Para fines de la presente investigación, se utilizó la versión de la Escala empleada por Matos et al. (2017), la cual fue traducida y adaptada para su aplicación con 336 estudiantes de una universidad privada de Lima. En dicho estudio se aplicó el instrumento en dos tiempos: al inicio y al final del semestre académico, comprobándose la consistencia interna del mismo con un coeficiente alfa de Cronbach de .75 y .80 en cada tiempo, respectivamente. Esta Escala presenta 5 ítems con afirmaciones respecto a la forma de involucrarse del alumno en el curso como por ejemplo: “Cuando estoy en este curso, pienso acerca de otras cosas”. Al respecto, se espera que la persona señale en qué medida se acerca a cada una de dichas afirmaciones utilizando una escala Likert de 7 puntos donde 1 corresponde a “Totalmente en desacuerdo” y 7 a “Totalmente de acuerdo”.

**Escala de Ansiedad.** Para medir la variable de ansiedad ante las evaluaciones del curso se utilizó la sub escala de Ansiedad del Inventario de Estrategias de Estudio y de aprendizaje de Weinstein y Palmer (1990), denominado originalmente Learning And Study Strategies Inventory - High School Version. Específicamente, la sub escala de ansiedad evalúa el grado en que el estudiante se preocupa por su desempeño durante la evaluación, y cuenta con un coeficiente alfa de Cronbach de .82 (Weinstein y Palmer, 1990). Esta Escala presenta 7 ítems referidos a cómo se siente el estudiante al desarrollar una evaluación, como por ejemplo: “Me siento mal cuando estoy rindiendo alguna evaluación, incluso cuando voy bien preparado”. Al respecto, se espera que la persona señale en qué medida se acerca a cada una de dichas

Motivación académica: estilo motivacional y compromiso

afirmaciones utilizando una escala Likert de 7 puntos donde 1 corresponde a “Totalmente en desacuerdo” y 7 a “Totalmente de acuerdo”.

Dado que la Escala en su versión original se encuentra en el idioma inglés, fue adaptada para el propósito de la presente investigación. La idoneidad de dicha traducción fue validada a partir de la evaluación con 7 jueces expertos y con buen conocimiento del idioma inglés. Tanto los resultados de dicho proceso, como las propiedades psicométricas del instrumento halladas en la muestra de la presente investigación se describen en el siguiente apartado de Resultados.

### **Procedimiento**

Todo el procedimiento se llevó a cabo en un semestre académico. Antes de realizar el estudio se solicitaron los permisos del caso a las autoridades de la carrera involucrada.

En primer lugar, una vez elaborado el proyecto de investigación y previo a la recolección de datos, éste fue revisado por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica del Perú, obteniendo un dictamen aprobatorio para su ejecución.

En segundo lugar, como se ha mencionado previamente, se realizó la adaptación de 2 instrumentos. Tanto en el caso de la *Escala de ansiedad*, como en el caso de los ítems de la sub escala de desmotivación de la *Escala de Autorregulación académica – Revisada*, se realizó la traducción del idioma original inglés al español. Así, con ayuda de una psicóloga educacional e investigadora experta en el tema, se propusieron traducciones a los ítems de cada instrumento. Dichas propuestas fueron sometidas a la evaluación de 7 jueces, los cuales fueron psicólogos educacionales expertos en el constructo a validar. Para ello, se les solicitó su colaboración en la evaluación vía correo electrónico. Además, por el mismo medio, fueron entregados los formatos de evaluación donde indicaron su acuerdo o desacuerdo, y las sugerencias para cada ítem. De esta manera, a partir del análisis de la adaptación de los instrumentos mencionados, se realizó la modificación pertinente a los ítems que así lo requirieron. Los hallazgos de esta fase del procedimiento se presentan en el apartado de Resultados.

En tercer lugar, se estableció el contacto vía correo electrónico con los docentes de la carrera de administración en cuestión, que estaban a cargo de los cursos que cumplían con los criterios de selección mencionados previamente. En dicha comunicación, se indicó el propósito de la investigación, se solicitó su colaboración para la recolección de información en sus

secciones, y se explicaron los procesos a seguir en cuanto al manejo ético de la información (por ejemplo, el uso del consentimiento informado, la confidencialidad y anonimato de la información). Una vez aceptada su colaboración, se coordinó la fecha y hora en que un evaluador debía asistir al aula de clases para realizar la aplicación de los instrumentos.

En cuarto lugar, según el acuerdo con el docente, se realizó la aplicación de los instrumentos en el aula. Cabe señalar que, la evaluación estuvo a cargo de tres personas: la responsable de la investigación y dos asistentes psicólogas, previamente capacitadas a partir de un protocolo de aplicación de instrumentos. Así, cada evaluadora, se dirigió al grupo de estudiantes explicando el propósito de la investigación y el proceso de aplicación de los instrumentos. El primer protocolo aplicado fue el consentimiento informado correspondiente, donde se explicó el propósito de la investigación, los aspectos que comprendía su participación y la declaración de su participación voluntaria en la investigación. Luego, los estudiantes que aceptaron participar en el estudio, respondieron de manera individual a los demás instrumentos. Todo el proceso de aplicación tomó 20 minutos aproximadamente. Al finalizar, el evaluador recogía los instrumentos, agradeciendo la participación de todos y el tiempo otorgado por el docente.

Finalmente, la información recogida fue registrada en una base de datos para el posterior procesamiento y análisis, el cual se explicará a continuación con mayor detalle.

### **Análisis de datos**

En primer lugar, de acuerdo al proceso de adaptación de instrumentos, para cuantificar la validez de contenido de los instrumentos por criterio de jueces, se calculó el Coeficiente de Validez V de Aiken (Escrura, 1988).

En segundo lugar, la información recogida a través de los instrumentos se ingresó a una base de datos en el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para su posterior análisis de acuerdo con los objetivos de la investigación. A partir de ello, se estudiaron las propiedades psicométricas de los instrumentos, como son la validez y confiabilidad. En cuanto a las evidencias de validez de constructo, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE). Para las evidencias de confiabilidad se analizaron los datos con el método de consistencia interna (alfa de Cronbach). Luego, se realizó el análisis descriptivo considerando las medias, desviaciones estándar y correlaciones entre variables.

En cuarto lugar, se realizó un modelo de ecuaciones estructurales, el cual permite estimar relaciones entre variables latentes, combinando análisis de factores y regresiones (Hox, 2011). Para ello, en primer lugar, se requirió construir parcelas agrupando ítems al azar. Así se construyeron mínimo 2 y máximo 3 parcelas por variable, cada una compuesta por entre 2 y 4 ítems. En segundo lugar, se construyó el modelo de medida para calcular si era adecuado obtener un modelo de ecuaciones estructurales. De acuerdo a Kenny (noviembre, 2015), el modelo de medida es indispensable para evaluar si el ajuste del modelo es razonablemente consistente con los datos y no requiere de modificaciones. Finalmente, luego de comprobar su adecuación, se calculó el modelo de ecuaciones estructurales utilizando el programa Lisrel en su versión 8.5 (Jöreskog y Sörbom, 1996).



## **Resultados**

En la presente investigación se estudiaron las relaciones entre la percepción del estudiante sobre el estilo motivacional del docente, el tipo de motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje, el compromiso del estudiante con su proceso de aprendizaje (conductual y agente) y la ansiedad de los estudiantes ante las evaluaciones, de acuerdo a lo esperado para los patrones de “Bright side” y “Dark side”; en una muestra de estudiantes de la carrera de administración de una universidad privada de Lima.

### **Análisis preliminares**

A continuación, se presentan los análisis preliminares correspondientes a las evidencias de validez de contenido, validez de constructo y confiabilidad de los instrumentos utilizados. Luego, se presenta el análisis descriptivo de las variables en cuestión, y finalmente se muestran los resultados hallados en función del modelo de ecuaciones estructurales.

#### **Evidencias de validez de contenido: adaptación lingüística**

En primer lugar, se realizó el proceso de adaptación de dos instrumentos: (1) la subescala de desmotivación y (2) la Escala de ansiedad. En cada caso, el proceso de adaptación tuvo como propósito validar tanto la idoneidad de la traducción de los ítems del idioma inglés al castellano, como su adaptación al contexto universitario.

Para cada caso, se obtuvo el Coeficiente de Validez V de Aiken en función de las valoraciones otorgadas por los jueces para cada ítem. De acuerdo a Escurra (1988), los valores obtenidos pueden ir de 0 a 1, siendo el más cercano a 1 el que cuenta con mayor validez de contenido. Por su parte, Charter (2003) señala que un coeficiente V significativo es igual o mayor a .70. Los resultados obtenidos se resumen en la tabla 1.

Tabla 1

*Porcentajes de acuerdo entre jueces y Coeficiente de Validez V de Aiken según cada instrumento adaptado*

Intervalos de porcentajes de acuerdo	Cantidad de ítems	
	Sub escala de desmotivación de la Escala de Autorregulación Académica - revisada	Escala de ansiedad
81 – 100 %	3	1
61 – 80 %		4
41 – 60 %	1	1
21 – 40 %		1
0 – 20 %		1
Coeficiente de Validez V de Aiken	79%	57%

De acuerdo a la valoración y recomendación dada por los jueces, se realizaron modificaciones a todos los ítems de ambas escalas. De esta manera, se garantizó la adaptación de los instrumentos al idioma y contexto en el que se realizó la investigación.

#### **Evidencias de validez de constructo y de confiabilidad de los instrumentos**

Con el propósito de analizar las evidencias de validez de constructo de los instrumentos, se realizó un análisis factorial exploratorio en cada caso. De acuerdo a Field (2009), en este tipo de análisis se debe verificar: (1) que la medida de adecuación muestral Kayser-Meyer-Olkin (KMO) sea mayor a .50 y el test de esfericidad de Barlett sea significativo ( $p < .05$ ); (2) observar el gráfico de sedimentación de Cattell y el número de factores con autovalores mayores a 1, para identificar el número de factores que se debe revisar, (3) que todos los factores en conjunto expliquen el 50% de la varianza y, (4) que las cargas factoriales halladas para cada ítem sean iguales o mayores a .40 para ser aceptables.

Así, en primer lugar, se realizó el test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Barlett para analizar si era posible continuar con la interpretación de los datos obtenidos para cada instrumento. Dichos resultados se muestran en la tabla 2.

Tabla 2

*Medida KMO de adecuación del muestreo y Prueba de esfericidad de Barlett de acuerdo a cada instrumento*

Instrumento	Medida KMO de adecuación del muestreo	Prueba de esfericidad de Bartlett
Escala de Apoyo a la Autonomía	.91	$X^2=3884.40$ , $gl=45$ , $p<.001$
Escala de Control		
Escala de Autorregulación Académica – Revisada	.89	$X^2=11285.19$ , $gl=253$ , $p<.001$
Escala sobre el Compromiso Agente	.90	$X^2=4373.010$ , $gl=45$ , $p<.001$
Escala sobre la Falta de Compromiso Agente		
Escala sobre el Compromiso Conductual	.85	$X^2=2693.30$ , $gl=45$ , $p<.001$
Escala sobre la Falta de Compromiso Conductual		
Escala de Ansiedad	.91	$X^2=3783.23$ , $gl=28$ , $p<.001$

Como se puede observar, se encontró que la medida KMO de adecuación del muestreo fue entre .85 y .91, lo cual significa que los patrones de correlaciones son adecuados y por tanto, se esperaría que el análisis factorial señale factores confiables (Kaiser, 1974, citado en Field, 2009). De igual manera, en todos los casos, la prueba de esfericidad de Barlett fue significativa, indicando que las correlaciones son adecuadas para realizar un análisis de componentes principales. Consecuentemente, se concluye que es posible continuar con la interpretación de los resultados obtenidos.

En segundo lugar, se realizó un análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales con rotación Varimax. En el caso de la variable sobre *percepción sobre el estilo motivacional del docente* (compuesto por la Escala de Apoyo a la Autonomía y la Escala de Control) el gráfico de sedimentación de Cattell mostró la existencia de 2 factores. De igual manera, se hallaron 2 componentes con autovalores mayores a 1, donde el componente 1 (percepción sobre el apoyo a la autonomía) explicó el 36.29% de la varianza y el componente 2 (percepción sobre el estilo motivacional de control) explicó el 28.29% de la misma. En conjunto, ambos componentes explicaron el 64.58% de la varianza. Asimismo, las cargas factoriales alcanzaron entre .71 y .78 para el primer componente, y .73 y .81 para el segundo componente.



En el caso de la variable sobre *motivación del estudiante hacia el aprendizaje* (evaluada a partir de la Escala de Autorregulación académica – Revisada) el gráfico de sedimentación de Cattell mostró la existencia de 3 factores. De igual manera, se hallaron 3 componentes con autovalores mayores a 1, donde el componente 1 (motivación autónoma hacia el aprendizaje) explicó el 21.98% de la varianza, el componente 2 (motivación controlada hacia el aprendizaje) explicó el 21.10%, y el componente 3 (desmotivación hacia el aprendizaje) explicó el 15.46% de la misma. En conjunto, los componentes explicaron el 58.55% de la varianza total. Asimismo, las cargas factoriales alcanzaron entre .65 y .83 para el primer componente, entre .75 y .84 para el segundo componente, y entre .50 y .73 para el tercer componente.

En el caso de la variable sobre *compromiso agente del estudiante con su aprendizaje* (compuesto por la Escala sobre el Compromiso agente y la Escala sobre la Falta de Compromiso agente) el gráfico de sedimentación de Cattell mostró la existencia de 2 factores. De igual manera, se hallaron 2 componentes con autovalores mayores a 1, donde el componente 1 (compromiso agente) explicó el 33.90% de la varianza y el componente 2 (falta de compromiso agente) explicó el 33.34% de la misma. En conjunto, ambos componentes explicaron el 67.23% de la varianza. Asimismo, las cargas factoriales alcanzaron entre .73 y .81 para el primer componente, y entre .68 y .87 para el segundo componente.

En el caso de la variable sobre *compromiso conductual del estudiante con su aprendizaje* (compuesto por la Escala sobre el Compromiso Conductual y la Escala sobre la Falta de Compromiso Conductual) el gráfico de sedimentación de Cattell mostró la existencia de 2 factores. De igual manera, se hallaron 2 componentes con autovalores mayores a 1, donde el componente 1 (compromiso conductual) explicó el 29.97% de la varianza y el componente 2 (falta de compromiso conductual) explicó el 25.52% de la misma. En conjunto, ambos componentes explicaron el 55.49% de la varianza. Asimismo, las cargas factoriales alcanzaron entre .57 y .82 para el primer componente, y entre .56 y .79 para el segundo componente.

Respecto a la variable sobre la *ansiedad ante la evaluación* (evaluada a partir de la Escala de ansiedad), el gráfico de sedimentación de Cattell mostró la existencia de un factor. De igual manera, se halló un componente con autovalores mayores a 1, el cual explicó el 61.45% de la varianza total. Asimismo, las cargas factoriales de los ítems alcanzaron entre .54 y .84.

Por otro lado, al estudiar la confiabilidad, se espera que el coeficiente alfa de Cronbach sea mayor a .70 para que sea aceptable (Aiken, 2002). Además, es necesario que las correlaciones ítem-total corregida sean  $\geq .30$  (Field, 2009). Estos resultados se muestran en la tabla 3.

Tabla 3

*Coefficientes de Confiabilidad (alfa de Cronbach) y rango de correlaciones ítem total corregidas según cada variable estudiada.*

	Alfa de Cronbach	Rango de correlaciones ítem total corregida
1. Percepción sobre el apoyo a la autonomía	.88	.62 - .75
2. Percepción sobre el estilo motivacional de control	.84	.64 - .69
3. Motivación autónoma hacia el aprendizaje	.91	.61 - .80
4. Motivación controlada hacia el aprendizaje	.81	.39 - .61
5. Desmotivación hacia el aprendizaje	.93	.67 - .85
6. Compromiso agente	.88	.67 - .76
7. Falta de compromiso agente	.87	.60 - .76
8. Compromiso conductual	.80	.39 - .68
9. Falta de compromiso conductual	.77	.44 - .59
10. Ansiedad ante las evaluaciones	.91	.45 - .77

A continuación, se presenta el análisis descriptivo para reconocer las relaciones entre las variables de estudio.

### **Análisis descriptivo: medias, desviaciones estándar y correlaciones entre variables**

Con el propósito de conocer las relaciones entre las diferentes variables, se realizaron análisis de correlaciones bivariadas utilizando el rho de Pearson, debido que se trata de conocer las relaciones lineales entre variables de intervalo (Field, 2009). Para evaluar la fuerza de las correlaciones obtenidas, se utilizó el criterio propuesto por Cohen (1992) donde:  $r = .10 - .23$  es leve;  $r = .24 - .36$  es moderada; y  $r = .37$  o más, es fuerte. A continuación, en la tabla 4 se presentan la media, la desviación estándar y las correlaciones entre las variables estudiadas.

Tabla 4

Media, desviación estándar y correlaciones entre las variables estudiadas (N=851)

	M	DE	1.	2.	3	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Percepción sobre el apoyo a la autonomía	4.91	1.18									
2. Percepción sobre el estilo motivacional de control	2.73	1.43	-.56**								
3. Motivación autónoma hacia el aprendizaje	4.86	1.25	.38**	-.16**							
4. Motivación controlada hacia el aprendizaje	3.55	1.15	-0.05	.18**	-.08*						
5. Desmotivación hacia el aprendizaje	2.05	1.20	-.32**	.31**	-.50**	.29**					
6. Compromiso agente	4.32	1.34	.46**	-.14**	.48**	-.04	-.24**				
7. Falta de compromiso agente	3.52	1.37	-.24**	.17**	-.36**	.31**	.41**	-.54**			
8. Compromiso conductual	4.63	1.12	.30**	-.03	.51**	-.03	-.35**	.61**	-.44**		
9. Falta de compromiso conductual	3.27	1.19	-.19**	.16**	-.40**	.31**	.55**	-.30**	.57**	-.51**	
10. Ansiedad ante las evaluaciones	3.55	1.49	-.28**	.24**	-.21**	.34**	.29**	-.19**	.33**	.07*	.21**

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

### Modelo de relaciones entre variables: descripción del modelo de ecuaciones estructurales

Para responder al propósito de la investigación, se estudiaron diferentes modelos de relaciones entre las variables utilizando un modelo de ecuaciones estructurales (Hox, 2011). Para seleccionar el modelo más apropiado, al inicio de la investigación se estableció un modelo de relaciones coherentes con la teoría revisada que se puede observar en la figura 2. En ese sentido, al realizar el análisis se ingresaron todos los efectos esperados de acuerdo a la teoría, no obstante, se observó que algunas relaciones variaban sin coherencia con lo hallado en las correlaciones reportadas en la tabla 4, generando efectos espurios (Aldrich, 1995). Por ejemplo, mientras que en el análisis descriptivo se encontraba que la percepción sobre el estilo

motivacional de control correlacionaba de manera negativa y significativa con la motivación autónoma hacia el aprendizaje de acuerdo a lo esperado, al ingresar dicha relación en el análisis del modelo de ecuaciones estructurales ésta se invertía y resultada positiva y significativa. Lo mismo sucedía entre la variable de percepción sobre el estilo motivacional de control y el compromiso agente (invirtiéndose en una relación positiva y significativa) y con la falta de compromiso agente (invirtiéndose en una relación negativa y significativa). Por ello, se retiraron del análisis las relaciones cuyas correlaciones resultaron de acuerdo a lo esperado, pero en el modelo su dirección se invertía. Además, se retiraron aquellas relaciones que no resultaron significativas.

El ajuste de los modelos fue evaluado considerando tres índices de ajuste. El primer índice se determinó a partir de la proporción del Chi-cuadrado ( $\chi^2$ ), el cual fue calculado a través de la división del  $\chi^2$  entre los grados de libertad (gl). De acuerdo a Kline (1998), los valores menores a 3 obtenidos de dicha división indican una buena adecuación del modelo. El segundo índice corresponde a la raíz cuadrada media del error de aproximación (RMSEA por sus siglas en inglés), considerándose un buen ajuste cuando el valor de corte está cerca de .06 (Hu y Bentler, 1999). Además, se utilizó la raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR, por sus siglas en inglés), la cual se considera adecuada al ser menor o igual a .09 (Hu y Bentler, 1999). Por último, se utilizó el índice de ajuste comparativo (CFI, por sus siglas en inglés), el cual se espera que sea mayor o igual a .95 para considerarse que el ajuste es adecuado (Hu y Bentler, 1999). Así, el índice del modelo obtenido fue adecuado, donde el  $X^2(245)=752.64$  ( $p<.01$ ), la raíz cuadrada media de error de aproximación fue RMSEA=.050, la raíz cuadrada media residual estandarizada fue SRMR=.051 y el índice de ajuste comparativo fue CFI=.96. De esta manera, las relaciones entre las variables se muestran en la figura 3.

## Motivación académica: estilo motivacional y compromiso

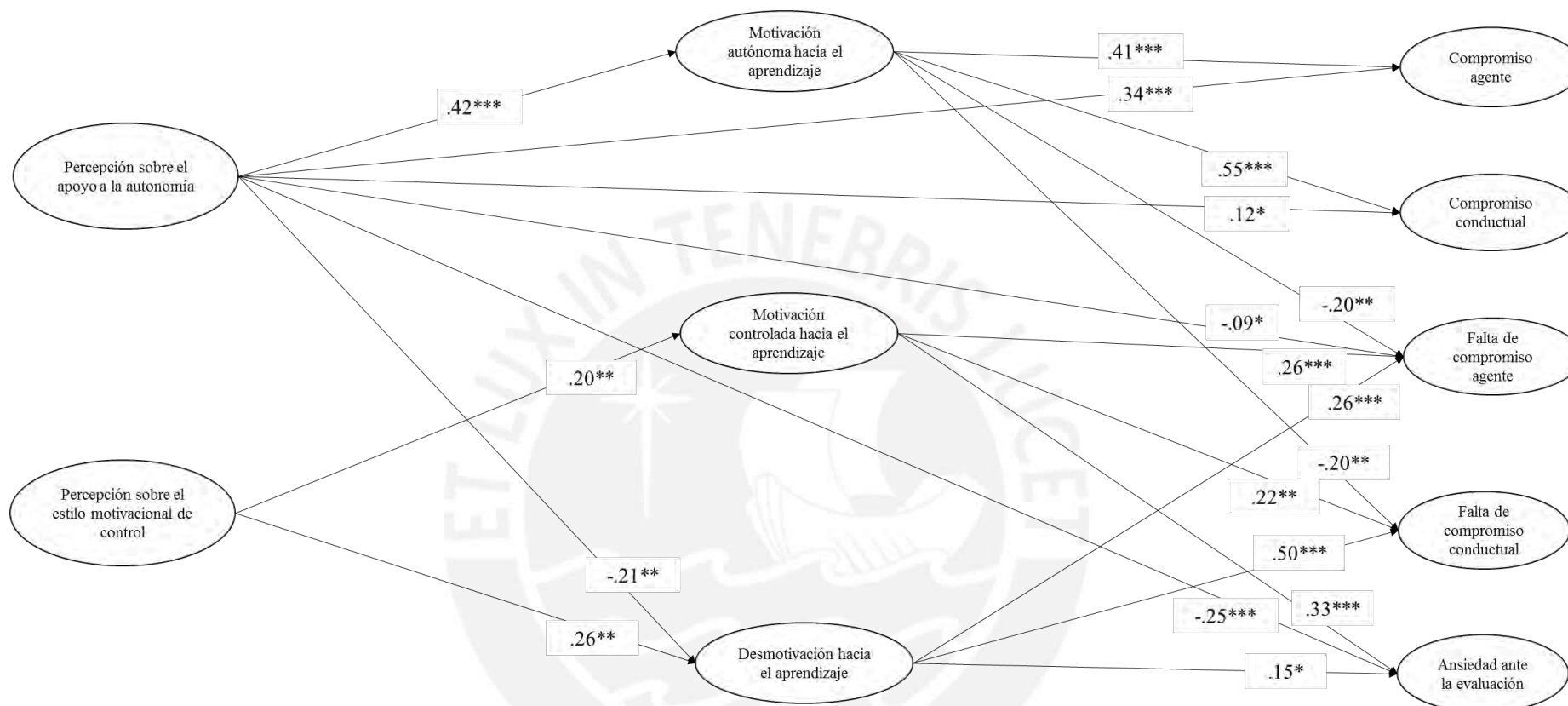


Figura 3. Modelo de relaciones entre variables de estudio.

Nota 1.  $p < .05^*$ ,  $p < .01^{**}$ ,  $p < .001^{***}$

Nota 2. En la figura solo se muestran los efectos significativos. Las correlaciones entre las variables latentes son: percepción sobre el apoyo a la autonomía – percepción sobre el estilo motivacional de control =  $.64^{***}$ ; motivación autónoma hacia el aprendizaje – motivación controlada hacia el aprendizaje =  $.09^*$ ; motivación autónoma hacia el aprendizaje – desmotivación hacia el aprendizaje =  $.42^{***}$ ; motivación controlada hacia el aprendizaje – desmotivación hacia el aprendizaje =  $.27^{***}$ ; compromiso agente - compromiso conductual =  $.40^{***}$ ; compromiso agente – falta de compromiso agente =  $-.41^{***}$ ; compromiso agente – falta de compromiso conductual =  $-.15^{**}$ ; compromiso conductual – falta de compromiso agente =  $-.27^{***}$ ; compromiso conductual – falta de compromiso conductual =  $-.33^{***}$ ; compromiso conductual – ansiedad ante la evaluación =  $.22^{**}$ ; falta de compromiso agente – falta de compromiso conductual =  $.33^{***}$ ; falta de compromiso agente - ansiedad ante la evaluación =  $.09^*$ .

De acuerdo al modelo mostrado, se puede notar que existe una relación positiva y significativa entre la *percepción sobre el apoyo a la autonomía*, el *compromiso agente* y el *compromiso conductual*, teniendo como variable mediadora la *motivación autónoma del estudiante hacia su aprendizaje*. Además, se encontraron relaciones positivas y significativas directas entre la *percepción sobre el apoyo a la autonomía* con las variables de *compromiso agente* y *compromiso conductual*, de acuerdo a lo esperado. De igual manera, se hallaron relaciones negativas y significativas directas entre la *percepción sobre el apoyo a la autonomía* y *falta de compromiso agente* y *ansiedad ante la evaluación*.

Por otra parte, se encontraron relaciones positivas y significativas entre la *percepción sobre el estilo motivacional de control* y la *falta de compromiso agente*, *falta de compromiso conductual* y *ansiedad ante la evaluación*, teniendo como variables mediadoras la *motivación controlada* y la *desmotivación del estudiante hacia su aprendizaje*. No obstante, en este caso no se hallaron relaciones significativas directas entre la percepción sobre el estilo motivacional de control y los resultados del aprendizaje. Además, tampoco se encontró una relación significativa entre dicha variable y la motivación autónoma, evidenciándose que la percepción sobre el estilo motivacional de control genera un patrón independiente hacia la motivación y los resultados de aprendizaje del estudiante (Vansteenkiste et al., 2012).

Como se puede notar, ambos patrones resultaron de acuerdo a lo esperado para la distinción entre el “Bright side” y el “Dark side” de la motivación, generándose una mediación entre el estilo motivacional del docente y los resultados del aprendizaje, a través de la motivación hacia el aprendizaje (Haerens et al., 2015). Estos resultados serán analizados en el siguiente apartado.

## Discusión

El propósito de la presente investigación fue estudiar las relaciones entre la percepción de los estudiantes sobre el estilo motivacional del docente, el tipo de motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje, el compromiso y la falta de compromiso de los estudiantes con su proceso de aprendizaje (conductual y agente) y la ansiedad de los estudiantes ante las evaluaciones; en una muestra de estudiantes de la carrera de administración de una universidad privada de Lima.

Así, en el marco de la Teoría de la autodeterminación y en base a la evidencia empírica reportada al inicio del presente estudio, se encontraron resultados al respecto en una muestra de 851 estudiantes de una carrera de administración de una universidad privada de Lima, al solicitarles que refieran información sobre la dinámica de clases en 35 cursos impartidos por diferentes docentes. Estos resultados se discuten a continuación.

Primero, como parte de los objetivos de la presente investigación, se analizaron la validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados. Así, las evidencias de validez de la sub escala de desmotivación y Escala de Ansiedad, y las evidencias de validez de constructo y de confiabilidad de cada uno de los instrumentos, permitieron utilizar dichas escalas para la recolección de información en la presente investigación. Además, ello facilita el uso de dichos instrumentos para futuras investigaciones.

De acuerdo a la Teoría de la autodeterminación, en la medida en que la conducta del estudiante esté regulada por sus intereses, mantendrá una motivación autónoma, la cual promoverá resultados que lo lleven a experimentar bienestar psicológico y tener un funcionamiento más adaptativo (Haerens et al., 2015; Jang et al. 2009; Lens et al., 2008; Reeve, 2012; Vansteenkiste et al., 2012; Vansteenkiste et al., 2009). Por el contrario, en la medida en que la conducta del estudiante sea coaccionada por factores externos (como la presión o la culpa), experimentará una motivación controlada, y consecuentemente, presentará resultados poco adaptativos o que perjudican su bienestar psicológico (Jang et al., 2016; Vansteenkiste et al., 2009; Vansteenkiste, et al., 2005). No obstante, la motivación del estudiante y los resultados que esta pueda generar en el aprendizaje, pueden ser facilitados o impedidos por el contexto en que se encuentra (Lens et al. 2008). Al respecto, la Teoría de la autodeterminación plantea dos patrones que explican la influencia del ambiente sobre la motivación y sus resultados,

denominados “Bright side” (lado claro) y “Dark side (lado oscuro) de la motivación (Jang, et al., 2016; Vansteenkiste y Ryan, 2013).

En ese sentido, de acuerdo al “Bright side” de la motivación, se corrobora la hipótesis de que: la *percepción de los estudiantes sobre el apoyo a la autonomía* predice la *motivación autónoma* hacia el aprendizaje; y que la *motivación autónoma* media la relación entre *percepción sobre apoyo a la autonomía* y el *compromiso agente y conductual* del estudiante hacia su aprendizaje.

En primer lugar, se encuentra que la percepción sobre el apoyo a la autonomía se relaciona positivamente con el compromiso agente y con el compromiso conductual del estudiante hacia su aprendizaje, a través de la mediación de la motivación autónoma. Ello corresponde con lo encontrado por Haerens et al. (2015) en una muestra de estudiantes de secundaria en Bélgica, donde la percepción sobre el apoyo a la autonomía se relaciona con la motivación autónoma del estudiante, a través de la mediación de la satisfacción de necesidades psicológicas básicas. De igual manera, se corrobora lo hallado por Roth et al. (2007) en una muestra de estudiantes de escuelas primarias en Israel, donde la motivación autónoma estuvo afectada por el estilo motivacional del docente al percibirse mayor apoyo a la autonomía; y lo encontrado por Jang et al. (2009) en estudiantes de educación básica de Corea del Sur, donde se encontró que el apoyo a la autonomía genera resultados positivos para el estudiante evidenciados en un mayor compromiso hacia su aprendizaje. Asimismo, Jang et al. (2016) a través de su investigación en estudiantes de secundaria de Corea del Sur, encuentran que los estudiantes tienden a generar mayor compromiso con su aprendizaje en la medida en que perciben un mayor apoyo a la autonomía, al identificar que sus intereses, sentimientos y recursos motivacionales están en sintonía con lo establecido por el docente.

Así, es indispensable que se promueva el compromiso agente a través de un estilo motivacional del docente de apoyo a la autonomía, dado que es beneficioso para el funcionamiento óptimo del estudiante al hallarse como mediador entre su motivación y rendimiento académico, como encuentran Reeve y Tseng (2011) en una muestra de estudiantes de secundaria de Taiwan. Inclusive, como identifica Reeve (2013) en una muestra de estudiantes universitarios de Corea del Sur, ello repercute y potencia el entorno de enseñanza para favorecer su aprendizaje, al promover un estilo motivacional de apoyo a la autonomía por parte del docente.



En tercer lugar, como era esperado, la percepción sobre el apoyo a la autonomía se relaciona de manera negativa con la falta de compromiso agente y falta de compromiso conductual, a través de la mediación de la motivación autónoma hacia el aprendizaje; y con la ansiedad ante la evaluación a través de la mediación de la desmotivación hacia el aprendizaje. Ello corrobora lo encontrado por Black y Deci (2000) con una población similar de estudiantes universitarios, donde la percepción sobre el apoyo a la autonomía predice una reducción de la ansiedad al finalizar el semestre académico.

Por otro lado, de acuerdo al “Dark side” de la motivación, se corrobora la hipótesis de que: la *percepción de los estudiantes sobre el estilo motivacional de control* predice la *motivación controlada y desmotivación hacia el aprendizaje*, y éstas median la relación entre la *percepción sobre el estilo motivacional de control* y la *falta de compromiso agente y conductual*, y la *ansiedad ante la evaluación*.

Al respecto, se encuentra que la percepción sobre el estilo motivacional de control del docente se relaciona positivamente con la falta de compromiso agente, la falta de compromiso conductual del estudiante hacia su aprendizaje, y la ansiedad ante la evaluación, estando mediado por su motivación controlada y la desmotivación. Ello coincide con lo encontrado por Jang et al. (2016) donde la percepción sobre el estilo motivacional de control del docente predice la falta de compromiso hacia el aprendizaje a partir de la frustración de necesidades psicológicas básicas. De igual manera, en diversas investigaciones con estudiantes de escuelas belgas, se encuentra que la percepción sobre el estilo motivacional de control está asociada con la motivación controlada, la desmotivación y la frustración de necesidades psicológicas básicas (Haerens et al., 2015); mientras que el estilo controlado del docente está asociado directa e indirectamente (a través de la percepción de sus estudiantes) con la motivación controlada y desmotivación de los estudiantes (DeMeyer et al., 2015). Asimismo, como se encuentra en una muestra de escolares de secundaria en Bélgica (Vansteenkiste et al., 2009) y en estudiantes chinos de entre 18 y 39 años de edad (Vansteenkiste et al., 2005), los estudiantes con motivación controlada reportan una mayor ansiedad ante la evaluación que aquellos que indican estar desmotivados hacia el aprendizaje. Esto podría deberse a que los estudiantes que mantienen una motivación controlada perciben mayor presión sobre su desempeño, mientras que los que se encuentran desmotivados tienden a perder el interés o mostrarse indiferentes sobre su rendimiento (Vansteenkiste et al., 2012).

De acuerdo a lo evidenciado, se puede concluir que la calidad de la motivación sí impacta en la conducta del estudiante hacia su aprendizaje: la motivación autónoma se relaciona con el compromiso de agente, el compromiso conductual y menor ansiedad ante la evaluación. Un panorama antagónico sucede con la motivación controlada y desmotivación del estudiante. Ello estaría en coherencia con lo establecido en la Teoría de la autodeterminación respecto del “Bright side” y el “Dark side” de la motivación.

Además, como se ha podido notar, resultados similares se encuentran en poblaciones que se encuentran en diferentes etapas de su formación educativa, y de gran diversidad cultural. Ello también se corrobora en el contexto peruano, a través de la investigación de Mixán (2015) realizada en una muestra de estudiantes universitarios de contabilidad de una universidad privada de Lima, donde el estilo motivacional de apoyo a la autonomía percibido se relaciona positivamente con la motivación autónoma del estudiante, y esta consecuentemente, media el uso de estrategias de aprendizaje como el uso del pensamiento crítico; mientras que el estilo motivacional de control se relaciona positivamente con la motivación controlada, y esta a su vez, únicamente con el uso de estrategias superficiales como la repetición. Por su parte, Perez León (2017) encuentra, en una muestra de estudiantes de cuarto grado de secundaria de colegios privados y públicos, que la motivación autónoma del estudiante media la relación entre la percepción sobre el estilo motivacional de apoyo a la autonomía y el compromiso del estudiante hacia su aprendizaje (agente, cognitivo y emocional); mientras que la motivación controlada media la relación entre la percepción sobre el estilo motivacional de control y estrategias de evitación del estudiante para justificar las dificultades en su desempeño.

Según lo expuesto, se puede notar que el “Bright side” de la motivación genera beneficios para el estudiante y su proceso de enseñanza y aprendizaje. Aquellos docentes que consideran la perspectiva y los recursos motivacionales internos de sus estudiantes, los vinculan con las actividades de aprendizaje y facilitan la toma de decisiones de sus alumnos sobre su aprendizaje, promueven una mayor motivación autónoma hacia el aprendizaje en su curso (Niemec y Ryan, 2009). Este tipo de contextos resultan indispensables en la enseñanza universitaria, en la medida en que fomenta que el estudiante regule su motivación por sí mismo en beneficio de un funcionamiento óptimo y de la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas (Reeve, 2009). Consecuentemente, el estudiante desarrollará su autonomía al estar en la facultad de tomar decisiones para regular y potenciar su aprendizaje, reconociendo la información y recursos que están a su alcance, anticipando dificultades, buscando apoyos

requeridos, y haciéndose responsable por los resultados obtenidos; de modo que se pueda adaptar al entorno cambiante en el cual se insertará una vez finalizada su formación universitaria (Monereo, 2002).

No obstante, existen diferentes motivos por los cuales un docente mantiene un estilo motivacional de control en el contexto de enseñanza y aprendizaje, lo que consecuentemente promueve una mayor motivación controlada y una menor motivación en los estudiantes, perjudicando su funcionamiento óptimo. Por ejemplo, culturalmente, se valora como más competente a aquel docente que utiliza estrategias de control pues se considera que promueve un mejor y mayor desempeño sin tomar en cuenta los resultados a largo plazo como pueden ser el estrés, la ansiedad o el desarrollo de pobres estrategias de afrontamiento (Reeve, 2009). Asimismo, si el docente percibe que sus estudiantes están motivados por factores externos o se encuentran desmotivados, y consecuentemente evidencian falta de compromiso hacia su aprendizaje y pasividad en sus acciones; el profesor tiende a ajustar su estilo motivacional hacia el control ejerciendo presiones para alcanzar los resultados esperados en su curso (Pelletier, Legault y Séguin-Lévesque, 2002). Además, en la medida en que el docente perciba presión y poca libertad de cátedra desde la institución a la que pertenece (ya sea por las metas esperadas en su ejercicio pedagógico o por las restricciones y rigidez del currículo), ejercerá presión y control sobre sus estudiantes para cumplir con ello (Roth et al., 2007).

Dentro de la carrera en cuestión y a partir de investigaciones internas, se sabe que parte de los estudiantes y docentes valoran prácticas pedagógicas correspondientes con un estilo motivacional de control (como por ejemplo la supervisión del desempeño a través del ejercicio de la presión sobre los estudiantes, la obtención de puntaje o calificaciones, y la evitación de notas desaprobatorias); de manera tal que no se perciben como perjudiciales para el bienestar psicológico de los estudiantes. Ello puede ser muestra de que el estudiante está habituado a esperar que el docente le indique que debe hacer para obtener una nota aprobatoria en el curso, siendo esto evidencia de su desmotivación hacia el aprendizaje, pues su interés no se centra en potenciar su aprendizaje sino en cumplir con un reconocimiento como lo es la nota.

En ese sentido, a partir de los resultados de la presente investigación, se recomienda difundir los resultados hallados, promoviendo el reconocimiento y la reflexión de los profesores sobre los efectos de ello en la calidad de la motivación del estudiante hacia su aprendizaje, y consecuentemente en su bienestar psicológico (Reeve, 2006).

Además, sería pertinente realizar un estudio cualitativo que permita indagar y conocer la valoración que tienen los estudiantes y docentes sobre ciertas prácticas que podrían corresponder a un estilo motivacional de control.

Luego, sería oportuno capacitar a los profesores de la carrera en cuestión en un estilo de apoyo a la autonomía, generando cambios en su práctica pedagógica y beneficios en el aprendizaje del estudiante y los resultados obtenidos por él. Esto ha sido previamente corroborado por Cheon y Reeve (2013), quienes en un estudio longitudinal con docentes a lo largo de un semestre de enseñanza, encuentran cambios significativos en la motivación y aprendizaje de los estudiantes, luego de que sus profesores fueron formados e implementaron cambios en su práctica pedagógica de acuerdo a un estilo motivacional de apoyo a la autonomía. Algunos de los resultados en los estudiantes identificados fueron: mayor satisfacción con sus necesidades psicológicas básicas, mayor motivación autónoma en sus estudios, mayor compromiso agente, conductual, cognitivo y emocional hacia su aprendizaje, y una mejor percepción sobre el desarrollo de sus habilidades. Los autores explican que, en la medida en que el docente percibe cambios positivos en sus estudiantes a partir de las acciones que él realiza en correspondencia con un estilo motivacional de apoyo a la autonomía, validan y corroboran los efectos de la capacitación recibida.

Asimismo, para confirmar los resultados de la presente investigación, se recomienda que futuras investigaciones indaguen sobre el tipo de compromiso que presenta el estudiante hacia el aprendizaje, a través de la percepción del docente acerca de ello. Además, sería interesante utilizar otras fuentes de información (como por ejemplo observaciones o reportes del docente) para conocer el estilo motivacional del docente, y compararlas con los resultados obtenidos a través del autorreporte del estudiante (Reeve y Tseng, 2011).

Es importante reconocer que, si bien la muestra de participantes del estudio es grande, ésta es específica al contexto de la carrera de administración de una universidad privada de Lima en la cual se realizó la investigación, y por ello los resultados obtenidos no son generalizables. En ese sentido, sería interesante corroborar si los mismos resultados se obtienen de investigaciones similares con muestras de estudiantes de carreras diversas.

Finalmente, es importante añadir que los datos han sido recogidos en un tiempo y espacio determinado, por lo que no se pueden determinar relaciones de causalidad entre las

Motivación académica: estilo motivacional y compromiso

variables de estudio. Para ello, sería recomendable realizar un estudio longitudinal que facilite la identificación de dichas relaciones.



## Referencias

- Aiken, L. R. (2002). *Psychological testing and assessment* (11th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Aldrich, J. (1995). Correlations Genuine and Spurious in Pearson and Yule. *Statistical Science*, 10(4), 364-376.
- 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
- Charter, R. A. (2003). A breakdown of reliability coefficients by test type and reliability method, and the clinical implications of low reliability. *Journal of General Psychology*, 130(3), 290-304.
- 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. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- DeMeyer, J. Tallir, I., Soenens, B. Vansteenkiste, M. Aelterman, N., Van den Berghe, L., Speleers, L. & Haerens, L. (2014) Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education? *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 541-554.
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la Validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103-111. Recuperado de <http://ezproxybib.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555/4534>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3th Ed.). Londres: SAGE.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(P3), 26–36.
- Hox, J. J. (2011). An Introduction to Structural Equation Modeling 1. *Family Science Review*, 11, 1–17.
- Hu, L.T. & Bentler, P.M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
- Jang, H., Joo Kim, E. & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and instruction* 43, 27-38.

- 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 Korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 644–661.
- Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8 User's reference guide*. Chicago: Scientific Software.
- Katz, I., Eilat, K., & Nevo, N. (2014). “I’ll do it later”: Type of motivation, self- efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*, 38(1), 111–119.
- Katz, I., & Assor, A. (2007). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review*, 19, 429-442.
- Kenny, D. (noviembre, 2015). *Measuring Model Fit*. Recuperado de <http://davidakenny.net/cm/fit.htm>.
- Kline, P (1999). *The handbook of psychological testing* (2nd Ed.). London: Routledge.
- Lens, W., Matos, L., & Vansteenkiste, M. (2008). El profesor como fuente de motivación de los estudiantes: hablando del qué y del porqué del aprendizaje de los estudiantes. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1).
- Linnenbrink, E. & Pintrich, P. (2002). Motivation as Enabler for Academic Success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.
- Macías Martínez, D. & Hernández Pozo, M. (2008). Indicadores conductuales de ansiedad escolar en bachilleres en función de sus calificaciones en un examen de matemáticas. *Universitas Psychologica*, 7 (3), 767-785.
- Matos, L., Reeve, J., Herrera, D., & Claux, M. (2017). *Students’ Agentive Engagement Predicts Longitudinal Increases in Perceived Autonomy-Supportive Teaching*. Manuscrito no publicado, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú y Korea University.
- Matos, L., Herrera, D., & Gargurevich, R. (2017). *Instructional styles, students’ needs and engagement*. Manuscrito no publicado.
- Matos, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Persona*, 12, 167-185.
- Mixán, N. (2015). *Apoyo a la autonomía, tipo de motivación y uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios* (Tesis para optar por el título de Licenciatura en Psicología con mención en Psicología Educacional). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/6585>
- Monereo, C. (2002). El asesoramiento en el ámbito de estrategias de aprendizaje. En Monereo, C. (coo.). *Estrategias de aprendizaje* (pp. 15 – 62). Madrid: Machado Libros.
- Niemec, C. y Ryan, R. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133 – 144.
- Pelletier, L., Legault, L. y Seguin-Lévesque, C. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers’ motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196.

- Pérez León, H. (2017). *Estilo motivacional del docente, compromiso académico y estrategias de evitación: un enfoque mediacional*. (Tesis para optar el grado de Magíster en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo, que presenta el Licenciado). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/7801>
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: the concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579 – 595.
- Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149–172). Boston, MA: Springer US.
- Reeve, J. y Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.
- Reeve, J. (2009a). *Understanding motivation and emotion* (5ta Ed.). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons
- Reeve, J. (2009b). 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. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), pp. 225-236.
- 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., Jang, H., Hardre, P. and Omura, M. (2002) Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, 26, 183 – 207.
- Rosario, P.; Núñez, J.; Salgado, A.; González-Pienda, J.; Valle, A.; Joly, A. & Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20 (4), 563-570.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., y Kaplan, H. (2007). Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching may lead to Self-Determined Learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Schunk, D., Meece, J. y Pintrich, P. (2014). Intrinsic Motivation. En *Motivation in education: theory, research, and applications* (4ta Ed., pp. 237 – 272). Boston: Pearson.
- Skinner, E., & Belmont, M. J. (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.



- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263–280.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., 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., 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. En S. Karabenick y Urdan, T. (Eds.). *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement Advances in Motivation and Achievement*, 16A, 105–165. UK: Emerald Group
- 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., 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.
- Weinstein, C. & Palmer, D. (1990). *LASSI-HS User's Manual*. Florida: H&H Publisher Company.

**Apéndice A**  
**CONSENTIMIENTO INFORMADO**  
**(Estudiante)**

La presente **investigación es conducida por Ana Cecilia Ferreyra Díaz (20064871)**, estudiante del 3° ciclo de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Este estudio **forma parte de la tesis de grado de Maestría** en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo, y cuenta con la asesoría y supervisión de la profesora Lennia Matos. Así, **la meta de este estudio es conocer interacción en el espacio de aula entre docentes y estudiantes de pregrado en administración. Lo que nos interesa es conocer lo que sucede en el salón de clase y la única manera es consultándolo a los actores involucrados en ella.**

Si accedes a participar en este estudio, te pediremos por favor, responder un cuestionario. Esto tomará aproximadamente 20 minutos de tu tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los alcances de esta investigación. Tus respuestas serán anónimas.

Si tienes alguna duda sobre este estudio, puedes hacer preguntas en cualquier momento durante tu participación. Igualmente, puedes retirarte del mismo en cualquier momento sin que eso te perjudique en ninguna forma.

Desde ya agradezco tu participación,

**Ana Cecilia Ferreyra Díaz**

Código PUCP: 20064871

Marca con una X su respuesta:

**Acepto participar.** Entiendo que es voluntario, anónimo, confidencial y que puedo retirarme en cualquier momento sin que esto me perjudique de alguna manera.

**No acepto participar.** (Por favor, levanta la mano para que el evaluador se acerque a tu sitio y recoja el cuestionario).

## Apéndice B

### INSTRUCCIONES

Según corresponda, marca con una equis (X) la alternativa correcta o completa el espacio en blanco.

1. EDAD : \_\_\_\_\_
2. SEXO: Masculino ( )  
Femenino ( )
3. DISTRITO DE RESIDENCIA
- |                        |                       |                                |                                 |
|------------------------|-----------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| 1. Ate ( )             | 11. La Victoria ( )   | 21. San Juan de Lurigancho ( ) | 31. Villa María del Triunfo ( ) |
| 2. Barranco ( )        | 12. Lince ( )         | 22. San Juan de Miraflores ( ) | 32. Bellavista ( )              |
| 3. Breña ( )           | 13. Los Olivos ( )    | 23. San Luis ( )               | 33. Carmen de la Legua ( )      |
| 4. Cercado de Lima ( ) | 14. Magdalena ( )     | 24. San Martín de Porres ( )   | 34. La Perla ( )                |
| 5. Chorrillos ( )      | 15. Miraflores ( )    | 25. San Miguel ( )             | 35. La Punta ( )                |
| 6. Comas ( )           | 16. Pueblo Libre ( )  | 26. Santa Anita ( )            | 36. Cercado Callao ( )          |
| 7. El Agustino ( )     | 17. Puente Piedra ( ) | 27. Santa Rosa ( )             | 37. Ventanilla ( )              |
| 8. Independencia ( )   | 18. Rímac ( )         | 28. Santiago de Surco ( )      |                                 |
| 9. Jesús María ( )     | 19. San Borja ( )     | 29. Surquillo ( )              |                                 |
| 10. La Molina ( )      | 20. San Isidro ( )    | 30. Villa El Salvador ( )      |                                 |
4. CICLO DE ESTUDIOS: (Si está llevando cursos en más de un ciclo, indique aquel en donde te encuentras llevando mayor número de créditos)
- |                         |                   |                  |
|-------------------------|-------------------|------------------|
| Primer ciclo (EEGG) ( ) | Quinto ciclo ( )  | Octavo ciclo ( ) |
| Segundo ciclo(EEGG) ( ) | Sexto ciclo ( )   | Noveno ciclo ( ) |
| Tercer ciclo (EEGG) ( ) | Séptimo ciclo ( ) | Décimo ciclo ( ) |
| Cuarto ciclo (EEGG) ( ) |                   |                  |
5. ¿QUÉ MENCIÓN ESTUDIAS?  
(En caso de encontrarte en el periodo de formación general indica qué mención seguirás)
- |                         |                     |                    |
|-------------------------|---------------------|--------------------|
| Gestión Empresarial ( ) | Gestión Pública ( ) | Gestión Social ( ) |
|-------------------------|---------------------|--------------------|

## Motivación académica: estilo motivacional y compromiso

### 6. PROMEDIO PONDERADO

En lo que va de la carrera, tu promedio ponderado se encuentra entre:

00-05 ( )

06-10 ( )

11-14 ( )

15-17 ( )

18-20 ( )

7. **PROMEDIO:** En lo que va del ciclo, tu promedio **en este curso** es entre:

00-05 ( )

06-10 ( )

11-14 ( )

15-17 ( )

18-20 ( )

8. Fuera de clases, ¿cuántas horas, en promedio, le dedicas al estudio o elaboración de tareas y trabajos para el presente curso?  
(sin considerar las horas que vienes a clases)

---

