



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ESTILO MOTIVACIONAL DOCENTE, NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS,
ENGAGEMENT Y BURNOUT ACADÉMICO EN UNIVERSITARIOS

Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en
Psicología Educacional que presenta la Bachiller:

CLAUDIA RENATTA LOPEZ GONZALES

Asesora:

DRA. LENNIA MATOS FERNÁNDEZ

Lima, Perú
2020

Agradecimientos

En primer lugar, quiero expresar mi infinita gratitud a Dios y a mi familia. Gracias creador por demostrarme que en tu amor todo es posible. Gracias mami por ser mi motor y la luz que me acompaña en esta maravillosa experiencia llamada vida. Gracias Mauri, gracias por tu comprensión y por ser el hermano tan increíble que eres, gracias por ser y estar siempre.

De la misma forma, quiero agradecer a cada persona que se ha cruzado en mi camino pues llevo conmigo la enseñanza de cada uno. Gracias a mis amigos, a esos hermanos de corazón que soy tan afortunada de tener a mi lado. Gracias por estar ahí siempre y ser mi círculo de alegría y esperanza.

Así también, gracias a Lennia y Rafael, gracias por compartir sus conocimientos, enriquecer mis aprendizajes, orientarme y demostrar ese buen ánimo en cada momento.

Gracias también a cada profesor que tuve la fortuna de conocer a lo largo de estos años universitarios, gracias por dejar en mí sus experiencias, lecciones, profesionalismo e integridad. Gracias por inspirarme, los llevo en el corazón y en la mente siempre.

Finalmente, quiero agradecer a cada uno de los participantes del estudio, gracias por su tiempo y disposición. Les deseo lo mejor siempre.

Resumen

Basado en la Teoría de la Autodeterminación, el objetivo de la presente investigación fue examinar las relaciones entre el estilo motivacional docente que percibe el estudiante (apoyo a la autonomía y control psicológico), la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas, el *burnout* y el *engagement* académico. La muestra estuvo compuesta por 252 estudiantes de los dos primeros años de formación de una universidad privada de Lima. Los instrumentos utilizados para la medición de los constructos fueron el Cuestionario de Clima de Aprendizaje, el Cuestionario de Control Psicológico Docente, la Escala de Satisfacción y Frustración de Necesidades Psicológicas Básicas, la Escala *Maslach Burnout Inventory Students Survey* (MBI-SS) y la Escala *Utrecht Work Engagement Scale for Students* (UWES-S-9). Los instrumentos presentaron adecuadas evidencias de validez y confiabilidad en la muestra. El análisis de senderos encontró que el estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía se relaciona de manera significativa y positiva con el *engagement* académico mediado por la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes. Por otra parte, halló la relación positivamente significativa entre el estilo motivacional docente de control psicológico y el *burnout* académico mediado por la frustración de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes. Además, encontró la relación negativa entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el *burnout* académico, asimismo la relación negativa entre la frustración de las necesidades psicológicas básicas y el *engagement* académico. Los resultados fueron discutidos y se plantearon recomendaciones a partir de los hallazgos.

Palabras clave: estilo motivacional docente, necesidades psicológicas básicas, burnout académico, engagement académico.

Abstract

Based on Self-Determination Theory, the aim of the present study was to examine the relationships between the motivational teaching style perceived by the student (autonomy-supportive and psychological control), satisfaction and frustration of basic psychological needs, academic burnout and academic engagement. The sample was composed of 252 students of the two first years from a private university in Lima. The instruments used for the measurement of the constructs were the Learning Climate Questionnaire, the Psychologically Controlling Teaching Questionnaire, the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale, the Maslach Burnout Inventory Students Survey (MBI-SS) and the Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-S-9). The instruments presented optimum evidences of validity and reliability in the sample. The path analysis found that the motivational teaching style of autonomy-supportive is significantly and positively related to academic engagement mediated by the satisfaction of basic psychological needs of the students. On the other hand, was found the positively significant relationship between the motivational teaching style of psychological control and the academic burnout mediated by the frustration of the basic psychological needs of the students. In addition, was found the negative relationship between the satisfaction of basic psychological needs and academic burnout, as well as the negative relationship between the frustration of basic psychological needs and academic engagement. The results were discussed and the recommendations were made based on the findings.

Keywords: teacher motivational style, basic psychological needs, academic burnout, academic engagement.

Tabla de contenidos

Introducción	1
Método	13
Participantes	13
Medición	14
Procedimiento	20
Análisis de datos	21
Resultados	23
Discusión	35
Referencias	43
Apéndice A	57
Apéndice B	59
Apéndice C	60
Apéndice D	61



Introducción

La formación universitaria tiene entre sus objetivos fundamentales la construcción de conocimientos, así como reforzar las capacidades intelectuales de los estudiantes con el fin de prepararlos para el futuro. En este escenario, cada estudiante será agente activo de su empleabilidad y de los cambios sociales y económicos de su contexto, aspirando a que cada uno logre desenvolverse como adultos productivos y exitosos (Martínez & González, 2018; Martos et al., 2018; Viciano et al., 2018). Es así que, en los últimos años, la educación universitaria se encuentra en un proceso de adaptación y constantes cambios para atender a las exigencias de un mundo globalizado caracterizado por un mercado laboral en el que se busca cumplir con estándares de competencia y productividad internacionales (Herrera, Mohamed, & Cepero, 2016; Suleman, 2016).

Frente al escenario actual, los jóvenes que deciden estudiar una carrera universitaria se enfrentan a importantes desafíos y exigencias que deben sortear desde el primer día de clases (Zárate, Soto, Castro, & Quintero, 2017). Entre estos desafíos se puede encontrar la sobrecarga de trabajos, el tiempo limitado o la falta de tiempo para realizarlos, las exposiciones frente a grupos numerosos, los trabajos grupales, los exámenes y la preocupación por alcanzar resultados satisfactorios en las evaluaciones (Marín, 2015; Vallejo-Martín, Aja, & Plaza, 2018). Asimismo, muchos estudiantes enfrentan la dificultad de no entender la metodología de enseñanza del docente, la ausencia de coherencia entre los contenidos de los diferentes cursos, el exceso de conocimientos teóricos que reciben y la falta de práctica de los mismos, así como el percibir la poca aplicabilidad de los contenidos enseñados en su vida profesional futura (Toribio & Franco, 2016; Zárate et al., 2017).

Todo ello, puede llegar a generar conflictos internos que, de no ser oportunamente abordados, afectarán el compromiso y la satisfacción de los estudiantes universitarios en torno a sus capacidades, conduciendo en casos extremos al *burnout* académico si se mantiene durante un tiempo prolongado (Barraza, 2008). Es así que, quienes lo experimentan llegan a percibirse incapaces de afrontar los retos que se presentan en su vida universitaria, pierden la motivación por estudiar y su salud, tanto física como mental, se ven afectadas (Caballero, 2012).

Ante esta realidad, se presenta el constructo tridimensional de *burnout*, inicialmente desarrollado por Maslach (1976) para definir el estado de estrés crónico que experimentaban trabajadores del ámbito asistencial y de salud. Este estado afecta a nivel personal y relacional a la persona que lo experimenta, ya que se caracteriza por la adopción de actitudes de indiferencia y falta de colaboración hacia las personas a las que se les brinda un servicio. De manera que, fue inicialmente estudiado en ambientes laborales donde el trabajador tiene contacto permanente con usuarios de algún servicio como médicos, enfermeras, policías y bomberos (González, Hernández, Soberanes, Mendoza, & Sánchez, 2010). Es así que, el *burnout* se compone por tres dimensiones, agotamiento emocional, despersonalización o cinismo y sentido reducido de autoeficacia ante el contexto laboral y las exigencias de quienes se atiende (Maslach & Jackson, 1981; Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto, Salanova, & Bakker, 2002a).

El *burnout*, sin embargo, no se limita al área laboral pues también se presenta en los estudiantes, siendo denominado como *burnout* académico, el cual, al igual que el término del que nace, se compone por tres dimensiones. La primera de ellas, el agotamiento emocional, es una respuesta emocional negativa en torno a los estudios y de sensación de agotamiento frente a las demandas académicas. La segunda, la despersonalización o cinismo consiste en adoptar una respuesta impersonal y poco empática, siendo distante en la interacción con los demás. En tanto, la tercera, sentido reducido de autoeficacia, implica sentirse incompetente en los estudios, con bajas expectativas en torno al desempeño académico (Estela-Villa, Jiménez, Landeo, Tomateo, & Vega, 2010; Pérez et al., 2012).

El *burnout* académico en los universitarios se relaciona, de acuerdo a diversos estudios, con un bajo nivel de manejo emocional ante los desafíos académicos, entre los que destacan, altos niveles de frustración (Palacio, Caballero, González, Gravini, & Contreras, 2012), dudas acerca del valor del estudio, sensación de cansancio y de inutilidad. Esto se da por la falta de disfrute e inmersión en el proceso de aprendizaje y, a su vez, por la falta de inspiración y dedicación en los estudios (Caballero, Hederich, & García, 2015b). Asimismo, se relaciona con una baja autoestima, malestar y sensación de pérdida de control (Elst, Van den Broeck, De Witte, & De Cuyper, 2012).

Estudios realizados en universitarios en países como México, Colombia, Chile y España han encontrado que más de la mitad de los estudiantes universitarios experimentan

burnout académico, relacionándose inversamente con el rendimiento en los estudios y las expectativas de éxito académico (Barraza, Malo, & Rodríguez, 2012; Casanova, Benedicto, Luna, & Maldonado, 2016; Herrera & Rivera, 2011). Igualmente, de acuerdo a Martínez & Marques-Pinto (2005), se relaciona con una mayor probabilidad de abandonar los estudios universitarios.

En el Perú, sólo se ha hallado un estudio acerca del *burnout* académico. Esta investigación, realizada por Alva & Yanác (2017), corresponde a una muestra de estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Tarapoto. En ella se encontró que la mayoría de los estudiantes presentan *burnout* académico en diferentes niveles. Asimismo, se halló la relación negativa entre el *burnout* académico y el uso de estrategias de afrontamiento adecuadas para manejar las demandas académicas que puedan presentar los estudiantes universitarios.

No obstante, existen mayor número de estudios sobre el estrés académico en muestras de estudiantes universitarios provenientes de diversas regiones y carreras de estudio. Uno de estos estudios fue realizado con estudiantes de la carrera de odontología de una universidad privada de Chiclayo y se encontró que más de la mitad de los estudiantes participantes experimentan estrés académico (Bonilla, Delgado, & León, 2014). En la misma dirección, una investigación realizada por Rosales (2016) con estudiantes de los primeros ciclos de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima reportó que el 80,50 % de ellos presentan estrés académico. Mientras que, en el caso de estudiantes de medicina, un amplio estudio en siete universidades de diferentes regiones del país halló que 1 de cada 10 estudiantes presentan *burnout* (Mejía et al., 2016). Resultados similares fueron hallados en una investigación realizada con estudiantes de medicina de una universidad privada de Lima (Estela-Villa et al., 2010).

Es así que, investigaciones, como la realizada por Caballero et al. (2015b) con estudiantes de medicina, psicología, fisioterapia y enfermería de tres universidades privadas de Colombia, hallaron que el *burnout* académico se caracteriza por bajos niveles de energía y de persistencia ante dificultades en los estudios, por la falta de inspiración y sentido de trascendencia respecto al desempeño académico, y por niveles nulos de disfrute e inmersión en las actividades académicas.

En sentido opuesto, surge el *engagement* académico, constructo desarrollado a partir del auge de la psicología positiva, corriente centrada en el estudio y la promoción de los factores que promueven el desarrollo de las fortalezas y aspectos positivos del individuo frente a eventos estresantes, en lugar de enfocarse en las disfunciones o psicopatologías (Caballero et al. 2015b; Medrano, Moretti, & Ortiz, 2015).

Respecto al constructo de *engagement* académico, existen una amplia variedad de definiciones, así como de propuestas para su medición (Medrano et al., 2015). Sin embargo, la definición teórica de mayor aceptación y evidencia es la desarrollada por Maslach, Schaufeli, & Leiter (2001), quienes definen el *engagement académico* como un estado psicológico positivo de compromiso intrínseco hacia los estudios, compuesto por las dimensiones de vigor, dedicación y absorción (Salanova & Schaufeli, 2004). Este estado de bienestar psicológico es persistente y no está focalizado en un objeto en particular (Parra, 2010). Por el contrario, implica una fuerte identificación, conexión y compromiso de los estudiantes hacia sus actividades académicas como resultado de una adecuada integración al contexto académico (Cabazos & Encinas, 2016; Medrano et al., 2015).

De este modo, el componente de vigor se vincula a los altos niveles de energía, predisposición y resistencia mental mientras se estudia, así como a la capacidad de esforzarse durante la realización de una tarea y a la persistencia frente a dificultades. El segundo componente, la dedicación, se refiere a niveles elevados de involucramiento en los estudios junto a sensaciones de entusiasmo, inspiración y trascendencia durante el proceso de aprendizaje. Finalmente, el tercer componente, denominado absorción, consiste en estar totalmente concentrado en las actividades académicas, encontrándose en un estado agradable y de total inmersión en las tareas que realiza, llegando a no sentir el transcurrir del tiempo (Salanova & Schaufeli, 2004; Schaufeli et al., 2002a; Schaufeli, Salanova, González –Roma, & Bakker, 2002b).

El *engagement* académico se manifiesta en los estudiantes con un mayor interés por aprender, con la capacidad de ver los desafíos académicos como oportunidades de crecimiento y, posteriormente, con una mayor madurez frente a los retos profesionales (Jacobs, 2017). De la misma manera, aquellos estudiantes en los que predomina el *engagement* académico, se definen por sus estados motivacionales positivos ante las demandas académicas (Caballero et al. 2015b) y por experimentar una mayor satisfacción

durante su proceso de aprendizaje (López-Alonso, López-Aguado, Fernández-Martínez, Liébana, & Gutiérrez-Provecho, 2016).

Es así que, el *engagement* académico se relaciona directamente con emociones positivas en torno al aprendizaje (Bordbar, & Yousefi, 2016), con mayores expectativas de éxito (Furrer & Skinner, 2003) y con entusiasmo (Anderman & Anderman, 1999). Asimismo, se vincula positivamente con el rendimiento académico, con la persistencia y con la creatividad (Deci & Ryan, 2000). De modo que, investigaciones como la realizada por Casuso (2011) refieren que cuanto mayor es el *engagement* del estudiante, menor será la incidencia de los estresores académicos y de los síntomas físicos y psicológicos asociados al *burnout* académico. En la misma dirección, investigaciones con universitarios en el contexto peruano concluyeron que los componentes del *engagement* académico se relacionan inversamente con los del *burnout* académico (Davey, 2017; Jacobs, 2017). Por tanto, el *engagement* académico es considerado necesario para un estado mental saludable y es predictor del éxito académico en los estudiantes universitarios.

En tal sentido, la motivación permite predecir las variables adaptativas y desadaptativas con las que se asocian el *engagement* y el *burnout* académico respectivamente. Siendo la Teoría de la Autodeterminación (Self-Determination Theory - SDT), macroteoría de la motivación, el marco de referencia de las necesidades psicológicas básicas (NPB). Estas necesidades son definidas por Deci & Ryan (2008) como los nutrientes universales e innatos para el crecimiento personal, el bienestar y el desarrollo social de cada persona en el planeta. Estas tres necesidades - autonomía, competencia y relación - son inherentes a todo ser humano y cuando se satisfacen, las personas se sienten intrínsecamente motivadas, disfrutan las actividades que realizan, dominan su entorno, aun ante la ausencia de recompensas externas, alcanzando un óptimo funcionamiento social y adaptativo (Cheon, Reeve, & Ntoumanis, 2018b; Reeve, 2009a).

La primera de las NPB es la autonomía, definida por Deci & Ryan (2000) como la necesidad de experimentar autodirección y respaldo personal en la iniciación y regulación de un comportamiento. Esta necesidad implica que cada persona se sienta libre de escoger y organizar su propia vida, y se satisface cuando la persona toma sus propias decisiones, cuando los comportamientos van acorde a las propias preferencias y deseos o cuando se establecen las propias metas (Deci & Ryan, 2008; Reeve, 2009a).

La segunda de ellas es la competencia, esta NPB se refiere a la necesidad de experimentar eficacia y dominio en los ambientes en los que cada uno se desenvuelve. Involucra utilizar las habilidades y talentos para afrontar retos en diversas áreas (Deci & Ryan, 2000). Esta necesidad se satisface cuando la persona se siente capaz y percibe el progreso en las actividades que se realiza, alcanzando las metas trazadas (Reeve, 2009a).

La tercera y última NPB es la relación, la cual de acuerdo a Deci & Ryan (2008) consiste en establecer vínculos de afecto significativos con otras personas formando relaciones interpersonales positivas de cuidado mutuo. Esta necesidad implica que la persona se sienta conectada para amar y ser cuidada, así como para cuidar a otros (Deci & Ryan, 2000). De modo que, la necesidad de relación es satisfecha cuando la interacción social genera vínculos positivos y una mejor adaptación al estrés u otras dificultades psicológicas (Reeve, 2009a).

Diversas investigaciones han encontrado relación directa entre el *engagement* académico y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, así como entre el *burnout* académico y la frustración de las mismas. Asimismo, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se vincula positivamente con el bienestar y la motivación autónoma (Milyavskaya, & Koestner, 2011), con la resiliencia y las experiencias de *flow* (Schuler, Brandstatter, & Sheldon, 2012), así como con la vitalidad y con una mayor autoestima (Church et al., 2013 citado en Nishimura & Suzuki, 2016). Igualmente, se relaciona estrechamente con la aparición de emociones positivas como el interés y el entusiasmo, así como con la extinción de emociones negativas como el aburrimiento (Furrer & Skinner, 2003), la ira y la ansiedad (Klassen, Perry, & Frenzel, 2012).

En tal sentido, estudios con muestras variadas como empresarios (Heyns & Rothmann, 2018), médicos (Kosmala-Anderson, Wallace, & Turner, 2010), estudiantes de secundaria (Jang, Reeve, Ryan, & Kim, 2009), escolares de educación media (Zhen et al., 2016) y estudiantes de educación primaria (Saeki & Quirk, 2015) de diversos países han corroborado que la satisfacción de las NPB predice el *engagement*.

Por el contrario, investigaciones recientes de países diversos con docentes de educación primaria (Miller, 2018), jugadores de fútbol de divisiones menores (Martínez-Alvarado, Guillén, & Feltz, 2016) y atletas de competencia (Kent, Kingston, & Paradis, 2018) han hallado que la frustración de las NPB predice el *burnout*. En la misma dirección,

Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, & Thøgersen-Ntoumani (2011) concluyeron que la obstaculización de las NPB implica que la necesidad de autonomía se vea afectada al sentirse la persona controlada y presionada por factores externos, que la necesidad de competencia sea afectada al dudar de su autoeficacia, y que la necesidad de relación sea perjudicada al experimentar soledad y exclusión en sus vínculos sociales.

De manera que, entre muchos factores ambientales que intervienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje, el estilo motivacional del docente tiene un rol fundamental en la satisfacción o frustración de las NPB de los estudiantes (Sierens, 2010). Dado que, un entorno de apoyo a la autonomía facilitará la satisfacción de las NPB, propiciando un espacio de aprendizaje óptimo y estados de bienestar psicológico en cada uno de los estudiantes (Jang et al., 2009). En esta dirección, el estilo motivacional del docente de apoyo a la autonomía se vincula con una mayor probabilidad de que los estudiantes experimenten *engagement* académico (Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004; Wang et al., 2017).

El estilo motivacional docente representa el conjunto de comportamientos y estrategias que emplea el docente en su interacción con los estudiantes para involucrarlos en las actividades de aprendizaje, generando un contexto interpersonal y motivacional que influencia la satisfacción o frustración de sus NPB (Sierens, 2010; Sierens, Soenens, Vansteenkiste, Goossens, & Dochy, 2006). Entre los diferentes estilos motivacionales docentes existentes, se encuentra el estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía, el cual consiste en motivar y comprometer a los estudiantes con su aprendizaje mediante el soporte de sus recursos motivacionales internos (Reeve, 2009b). En tanto, el estilo opuesto, denominado estilo motivacional docente de control psicológico, se caracteriza por el uso de comportamientos sutiles e intrusivos de culpa, control encubierto y condicionamiento de la aprobación para que los estudiantes actúen de la manera que el docente espera (Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy, & Goossens, 2012b).

El estilo de apoyo a la autonomía es característico de docentes que brindan a sus estudiantes las oportunidades para formar parte activa de su propio proceso de aprendizaje mediante acciones significativas como tomar en consideración sus gustos e intereses, respetar sus opiniones y capacidad de decisión, dar menos directrices, emplear un lenguaje flexible, promover la participación voluntaria, así como tomar en consideración los sentimientos, perspectivas y sugerencias de sus estudiantes (Cheon, Reeve, & Moon, 2012; Reeve, Bolt, &

Cai, 1999; Reeve & Jang, 2006). Asimismo, son docentes que apoyan las iniciativas de los propios estudiantes para resolver las tareas, brindan *feedback* positivo, promueven el diálogo y la interacción con sus estudiantes (Moustaka, Vlachopoulos, Kabitsis, & Theodorakis, 2012; Reeve, 2009b), aceptan las expresiones de afecto negativas, emplean métodos de enseñanza basados en los intereses de sus estudiantes y proporcionan sustentos lógicos acerca de la importancia de las actividades a realizar, comprometiendo a los estudiantes con su aprendizaje (García-González, Aibar, Sevil, Almolda, & Julián, 2015; Jang, Reeve, & Halusic, 2016).

De manera que, los estudiantes que aprenden bajo el estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía presentan menor probabilidad de padecer ansiedad o depresión (Yu, Li, Wang, & Zhang, 2016), adoptan conductas prosociales y de colaboración con sus compañeros (Cheon et al. 2018b), presentan mayores niveles de motivación autodeterminada y vitalidad subjetiva (Moustaka et al., 2012). Así también, presentan mayores índices de disfrute en las actividades que realizan (Côté-Lecaldare, Joussemet, & Dufour, 2016) y un óptimo ajuste social (Kaplan, 2018). Al respecto, Cheon, Reeve, Yu, & Jang (2014) hallaron que docentes que emplean este estilo motivacional se benefician tanto como sus estudiantes, ya que desarrollan mayor motivación autónoma, autoeficacia, vitalidad, satisfacción por el trabajo y presentan menor agotamiento físico y emocional ante su labor de enseñanza.

Por el contrario, el estilo motivacional docente de control psicológico¹ es propio de docentes con comportamientos intrusivos que dificultan el desarrollo de condiciones para experimentar el *engagement* de los estudiantes (Soenens et al., 2012b). Al respecto, es importante destacar que el estilo de control psicológico ha sido ampliamente estudiado por muchos años como un estilo de crianza por investigadores como Barber (1996), quien sostiene que el estilo parental de control psicológico interfiere con el desarrollo de la autonomía y del bienestar de los hijos. De igual modo, se vincula con una mayor probabilidad de experimentar depresión, ansiedad y baja autoestima (Soenens, Luyckx, Vansteenkiste, Duriez, & Goossens, 2008). Recientemente, ha sido desarrollado como estilo motivacional

¹ Mientras que el estilo motivacional docente de control se caracteriza por el uso de actos intrusivos y de presión, emplear un lenguaje controlador, no tomar en consideración las opiniones de sus estudiantes, para que piensen, sientan y actúen de maneras específicas, generando que renuncien a su ritmo natural de aprendizaje (Reeve, 2009b).

docente, razón por la que aún no existe una amplia variedad de estudios al respecto (Kaplan, 2018; Madjar, Nave, & Hen, 2013; Sierens, 2010; Soenens et al, 2012b).

De manera que, tomando el amplio trabajo desarrollado por Barber (1996), conviene señalar que este estilo recibe la denominación de control psicológico pues va más allá de pautas para el comportamiento esperado por la figura de autoridad e implica el uso de estrategias, como condicionar la aprobación y un comportamiento emocional errático, que interfieren en el desarrollo de un sentido de sí mismo estable y positivo de los hijos.

Diversos estudios acerca del estilo de crianza de control psicológico refieren que tiene implicancias negativas sobre las experiencias psicológicas y motivacionales de los hijos, al generar un entorno desadaptativo y de malestar, que obstaculiza la satisfacción de las NPB (Soenens & Vansteenkiste, 2010). Así también, se vincula con una baja autoestima (Soenens, Park, Vansteenkiste, & Mouratidis, 2012a), con el estrés, ansiedad, y síntomas depresivos (Vansteenkiste, Zhou, Lens, & Soenens, 2005). En tal sentido, así como los padres, los docentes también pueden afectar el desarrollo psicológico de sus estudiantes (Sierens et al., 2006).

Los docentes que emplean un estilo motivacional docente de control psicológico se caracterizan por comportamientos sutiles e intrusivos en la interacción con sus estudiantes, como la inducción de culpa, la expresión de decepción y el control encubierto (Soenens et al., 2012b). Asimismo, brindan todas las instrucciones, emplean constantemente la afirmación “deben”, rechazan las opiniones y razonamientos exploratorios de sus estudiantes adoptando sólo su propia perspectiva (Kaplan, 2018). De igual modo, evidencian más aprecio por aquellos estudiantes que siguen sus indicaciones y alcanzan los resultados deseados, mientras que muestran desaprobación por aquellos que no logran o no se comportan de acuerdo a sus estándares (Soenens et al., 2012b).

Investigaciones sobre los estilos motivacionales docentes y su relación con los estudiantes han hallado que el estilo de apoyo a la autonomía se vincula con la satisfacción de las NPB (Meng & Keng, 2016; Vansteenkiste et al., 2012), generando consecuencias favorables en el funcionamiento psicológico de los estudiantes entre las que se encuentra el *engagement* académico (Cheon, Reeve, Lee, & Lee, 2018a; Jang, Reeve, & Deci, 2010). Un estudio realizado por Jang, Reeve, & Halusic (2016) concluyó que el estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía incrementó la satisfacción de la autonomía y predijo el

engagement en una muestra de estudiantes de un curso de psicología educacional de una universidad pública estadounidense. Con resultados similares, Kaplan (2018) halló que el estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía contribuye directamente a la satisfacción de las NPB, la cual predice las emociones positivas y el *engagement* académico en una investigación con estudiantes de secundaria de alto rendimiento beduinos.

En la misma dirección, Wang y colegas (2017), en un estudio realizado con escolares de China, encontraron relaciones positivas entre el estilo docente de apoyo a la autonomía y el *engagement* académico mediado por la autoeficacia, el valor intrínseco y el bajo nivel de aburrimiento en el curso de matemáticas. De modo que, los estudiantes que se comprometen con sus estudios desarrollan las estrategias cognitivas necesarias para aprender, enfocan su atención en las tareas y se esfuerzan por alcanzar el éxito académico (Hospel, & Galand, 2016). En tanto, un estudio reciente con estudiantes universitarios de Lima halló que el estilo docente de apoyo a la autonomía se relaciona positivamente con el uso de estrategias de aprendizaje, especialmente, el pensamiento crítico (Mixán, 2015). De esta manera, se evidencia que un estudiante que percibe el apoyo de su docente, se sentirá más autónomo y competente para participar activamente en la construcción de sus aprendizajes.

Por otro lado, no existen estudios acerca de la relación entre el estilo motivacional docente de control psicológico y el *burnout* académico. Sin embargo, una investigación con adolescentes de Israel halló la relación de este estilo con el establecimiento de metas desadaptativas en el aprendizaje y en el estado emocional de los estudiantes (Madjar et al., 2013). Asimismo, Kaplan (2018) reportó su relación positiva con la frustración de las NPB de los estudiantes afectando, de este modo, su motivación autónoma.

De manera que, la presente investigación tiene como finalidad estudiar la relación entre el estilo motivacional del docente (apoyo a la autonomía & control psicológico), las necesidades psicológicas básicas (satisfacción y frustración), el *burnout* académico y el *engagement* académico en una muestra de estudiantes de los dos primeros años de formación de una universidad privada de Lima en un único momento. Se trabaja con esta muestra ya que es parte de una población sobre la cual existe escasa investigación en referencia a las variables propuestas. Asimismo, este estudio busca analizar las propiedades psicométricas de los instrumentos empleados en esta muestra seleccionada.

Se espera que la investigación contribuya a conocer más acerca de los beneficios de emplear un estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía, teniendo como principal interés el bienestar y desarrollo de un estado psicológico positivo para los estudiantes universitarios de nuestro país, así como presentar las consecuencias desadaptativas del estilo motivacional docente de control psicológico.

En este sentido:

- Se espera que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas sea mediador entre el estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía y el *engagement* académico en los estudiantes universitarios.
- Adicionalmente, se espera que el estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía se asocie positivamente con el *engagement* académico, y, por el contrario, se relacione negativamente con la frustración de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes.
- Por otro lado, se espera que la frustración de las necesidades psicológicas básicas sea mediador entre el estilo motivacional docente de control psicológico y el *burnout* académico en los estudiantes universitarios.
- Se espera que el estilo motivacional docente de control psicológico y el *burnout* académico se relacionen positivamente. Mientras que, la relación entre el estilo motivacional docente de control psicológico y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes sea negativa.
- Asimismo, se espera que el estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía y el estilo motivacional docente de control psicológico se asocien de manera negativa.
- Además, se espera que la satisfacción y la frustración de las necesidades psicológicas básicas se relacionen negativamente.
- Igualmente, que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se asocie de manera negativa con el *burnout* académico. De la misma forma que, la frustración de las necesidades psicológicas básicas y el *engagement* académico.
- Finalmente, se espera que el *engagement* académico y el *burnout* académico se relacionen negativamente.

La Figura 1 ilustra el modelo completo de las relaciones que se esperan hallar.

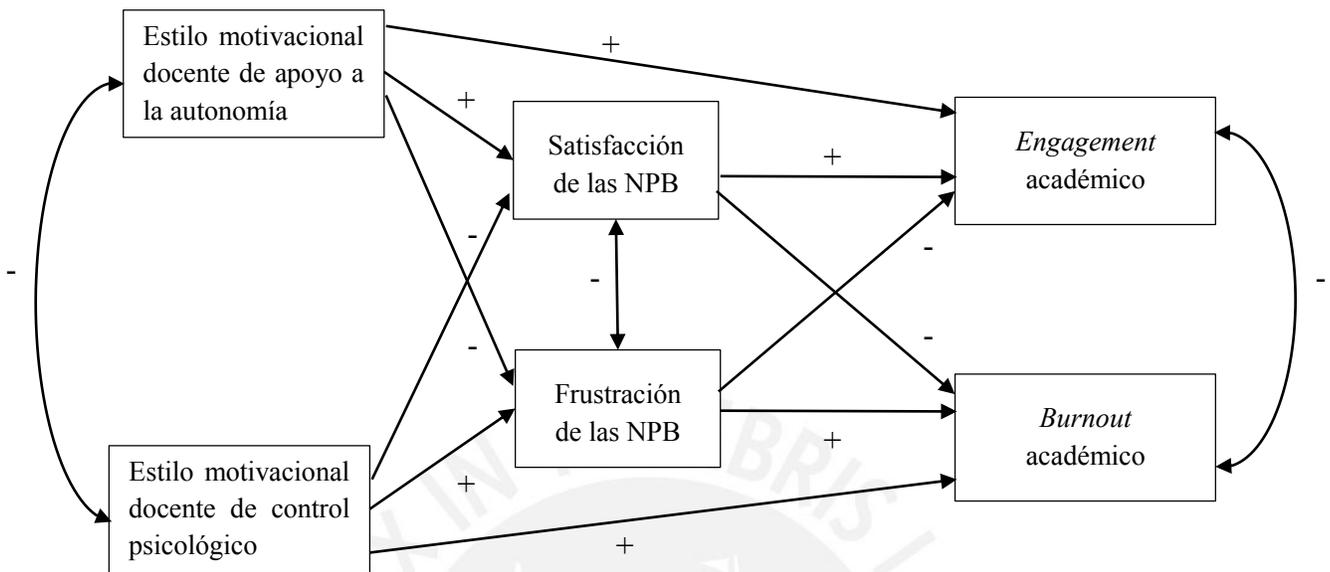


Figura 1. Modelo de relaciones esperadas entre las variables de estudio.

Método

Participantes

Los participantes de la presente investigación fueron 252 estudiantes (65.87% mujeres, $N = 166$; 34.13% varones, $N = 86$) de siete diferentes cursos de los dos primeros años de formación de una universidad privada de Lima. La edad promedio de los estudiantes fue de 17.96 años ($DE = 2.03$), encontrándose en un rango de entre 16 y 40 años. De los cuales 115 aún no cumplían la mayoría de edad. Asimismo, la mayoría de ellos se encontraban cursando el segundo ciclo de estudios (57.94%, $N = 146$) al momento de la investigación.

Como parte de la formación integral de la universidad, los estudiantes que se dirigen a diversas carreras pueden llevar diferentes cursos, los cuales no necesariamente forman parte del plan de estudios de sus carreras, y realizar el cambio de carrera que seguirán a lo largo estos dos primeros años. De manera que, las carreras a las que se dirigían la mayoría de los estudiantes fueron Derecho (34.92%, $N = 88$), Administración (17.86%, $N = 45$) y Economía (11.11%, $N = 28$); manifestando el 74.21% ($N = 187$) de todos los participantes que se sentían seguros de la elección de la carrera que seguirían.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por la disponibilidad de acceso y proximidad que se tuvo a la muestra. El criterio de selección fue que los estudiantes lleven, al momento de la aplicación de los instrumentos, la mayoría de los créditos en alguno de los cuatro primeros semestres de su formación universitaria.

Antes de iniciar con la aplicación del cuestionario, los participantes fueron informados acerca del propósito del estudio y las consideraciones éticas del mismo, especificando que la información recogida tenía como único fin el investigativo. De esta manera, aquellos que accedieron a participar, firmaron un consentimiento informado (ver Apéndice A), en el cual se especificó que su participación era voluntaria y los datos recogidos eran totalmente anónimos. Adicionalmente, se les indicó que podían retirarse de la investigación en el momento que lo deseen sin que esto los perjudique de alguna manera. Asimismo, se les señaló que podrían solicitar los resultados grupales al término del estudio contactándose por correo electrónico con la investigadora.

Medición

Estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía. Se utilizó el Cuestionario de Clima de Aprendizaje (*Learning Climate Questionnaire*; Williams & Deci, 1996) adaptado por Matos, Reeve, Herrera & Claux (2018) al contexto universitario peruano, a fin de conocer la percepción que tienen los estudiantes acerca del estilo motivacional de apoyo a la autonomía brindado por sus docentes.

Este instrumento se compone por 7 ítems que hacen referencia a situaciones de apoyo a la autonomía durante una clase (e.g.: “Mi profesor(a) me alienta a hacer preguntas”). Las opciones de respuesta están en formato Likert de siete alternativas que van del 1 (Totalmente en desacuerdo) al 7 (Totalmente de acuerdo).

El cuestionario original, desarrollado por Williams & Deci (1996), fue analizado con el método de consistencia interna para conocer su confiabilidad, obteniéndose un coeficiente alfa de Cronbach de .96. Posteriormente, fue validado por Matos (2009) al contexto universitario peruano, obteniendo un índice de acuerdo entre los jueces de .89. Asimismo, se analizó la validez de constructo del instrumento mediante el análisis factorial exploratorio con el método de extracción de componentes principales con rotación Varimax, hallándose una medida de adecuación de la muestra Kayser-Meyer-Olkin (KMO) de .94 y el Test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($p < .001$). A continuación, se halló un solo factor con un autovalor (Eigen) de 7.72 que explicaba el 51,48% de la varianza total de los ítems, y el gráfico de sedimentación de Cattell corroboró la presencia de un solo factor. En tanto, las cargas factoriales de los ítems estuvieron en un rango entre .25 y .81. Adicionalmente, en el análisis de la confiabilidad empleando el método de consistencia interna se halló un coeficiente alfa de Cronbach de .93.

Mixán (2015) analizó la validez de constructo con una muestra de estudiantes de la carrera de contabilidad de una universidad privada de Lima, mediante el análisis factorial exploratorio empleando el método de extracción de componentes principales con rotación Varimax, encontrándose un KMO de .94 y el Test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($\chi^2 = 1712.46$, $gl = 105$, $p < .001$). El gráfico de sedimentación de Catell mostró la existencia de un solo factor con un autovalor mayor a 1 que explica el 50.35% de la varianza. En tanto,

las cargas factoriales de los ítems obtenidas estuvieron en el rango entre .64 y .75. Por su parte, el análisis de la confiabilidad implicó el uso del método de consistencia interna, hallándose un coeficiente alfa de Cronbach de .92 y correlaciones ítem-total corregidas en un rango entre .57 y .74.

Ferreira (2017), por su parte, con una muestra de estudiantes de la carrera de administración de una universidad peruana analizó la validez de constructo y la confiabilidad del instrumento. Mediante el análisis factorial exploratorio, se halló un KMO de .91 y el Test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($\chi^2 = 3884.40$, $gl = 45$, $p < .001$) de modo que se pudo continuar con el análisis. El gráfico de sedimentación de Cattell mostró la existencia de un factor explicando el 36.29% de la varianza total de los ítems. En tanto, las cargas factoriales de los ítems estuvieron en un rango entre .71 y .78. En cuanto al análisis de la confiabilidad mediante el método de consistencia interna, obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .88 con un rango de correlaciones ítem-total corregidas entre .62 y .75.

Asimismo, Spencer (2017), con una muestra de estudiantes de dos universidades privadas de Lima, analizó la validez del constructo mediante el análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales con rotación Varimax, hallando un KMO de .85 y el Test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($\chi^2 = 587.639$, $gl = 45$, $p < .001$) de modo que se pudo continuar con el análisis correspondiente. El análisis del gráfico de sedimentación de Cattell mostró la existencia de un factor explicando el 38.47% de la varianza total de los ítems. Adicionalmente, los ítems obtuvieron cargas factoriales con rangos de valor entre .56 y .84. En tanto, el análisis de la confiabilidad del cuestionario de apoyo a la autonomía empleando el método de consistencia interna halló un coeficiente alfa de Cronbach de .88 con correlaciones ítem-total corregidas ubicadas en un rango entre .69 y .76. Las propiedades psicométricas correspondientes a la muestra estudiada en la presente investigación se mostrarán en la sección de Resultados.

Estilo motivacional docente de control psicológico. A fin de evaluar la percepción que tienen los estudiantes acerca del estilo de control psicológico que caracteriza a sus docentes, se empleó el Cuestionario de Control Psicológico Docente (*Psychologically Controlling Teaching Questionnaire*; Soenens et al., 2012b) creada a partir de ítems de las escalas *Psychological Control Scale-Youth Self-Report* (PCS-YSR; Barber, 1996) y

Psychological Control Scale of the Child's Report of Parental Behavior Inventory (CRPBI; Schaefer, 1965). Este instrumento fue adaptado por Matos & Gargurevich (2016) al contexto universitario peruano, presentando evidencias de validez y confiabilidad adecuadas. Asimismo, fue empleado por Herrera, Matos, & Gargurevich (2018), hallando un coeficiente alfa de Cronbach de .79 mediante el método de consistencia interna.

El cuestionario se compone de 7 ítems que aluden al control psicológico que ejerce el docente en su interacción con el estudiante (e.g.: “Mi profesor(a) se muestra ofendido(a) cuando no he cumplido con sus expectativas”). Las opciones de respuesta están en formato Likert de siete alternativas que van del 1 (Totalmente en desacuerdo) al 7 (Totalmente de acuerdo).

Soenens et al. (2012b), con una muestra de 533 estudiantes de secundaria de Bélgica, analizaron la validez de constructo del instrumento original mediante el análisis de componentes principales, obteniendo un factor con un autovalor mayor a 1 que explicaba el 46% de la varianza. Asimismo, los ítems presentaron cargas factoriales adecuadas al estar por encima de .58. En cuanto al análisis de confiabilidad, empleando el método de consistencia interna se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .80. Las propiedades psicométricas correspondientes a la muestra estudiada en la presente investigación se detallarán en la sección de Resultados.

Satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas. Con el propósito de reconocer la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes se utilizó la Escala de Satisfacción y Frustración de Necesidades Psicológicas Básicas (*Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale*; Chen et al., 2015)

La escala está compuesta por 24 ítems divididos en 3 sub-escalas, fue validada y adaptada por Chen et al. (2015) con 1051 estudiantes universitarios de Estados Unidos, China, Bélgica y Perú. Cada una de las tres sub-escalas corresponde a una necesidad psicológica básica - autonomía, competencia y relación - y se compone de 8 ítems cada una, de los cuales 4 miden satisfacción y los otros 4 miden frustración. De esta manera, el cuestionario se estructura en: autonomía-satisfacción (e.g.: “Siento que mis decisiones reflejan lo que realmente quiero”), autonomía-frustración (e.g.: “Me siento forzado a hacer

muchas cosas que no deseo hacer”), relación-satisfacción (e.g.: “Me siento cercano y conectado con las personas que son importantes para mi”), relación-frustración (e.g.: “Siento que las relaciones que tengo son superficiales”), competencia-satisfacción (e.g.: “Me siento capaz en lo que hago”) y competencia-frustración (e.g.: “Me siento inseguro sobre mis capacidades”). Las opciones de respuesta están en formato Likert de siete alternativas que van del 1 (Completamente falso) al 7 (Completamente verdadero).

Chen et al. (2015), con una muestra peruana, analizaron la validez de constructo obteniendo un modelo de seis factores empleando el método de extracción AEP, el cual encontró cargas factoriales adecuadas, entre .51 y .79. Asimismo, empleando el método de consistencia interna se analizó la confiabilidad del instrumento para la muestra peruana, encontrándose un coeficiente alfa de Cronbach de .74 y .77 para la satisfacción y frustración de la necesidad de autonomía, de .75 y .64 para la satisfacción y frustración de la necesidad de relación y, finalmente, de .78 y .68 para la satisfacción y frustración de la necesidad de competencia. En tanto, Acha (2014) halló una consistencia interna con un coeficiente alfa de Cronbach de .87 para la subescala de satisfacción y de .80 para la subescala de frustración de las NPB en una muestra de estudiantes universitarios limeños de la carrera de arte. Mientras que, las propiedades psicométricas correspondientes a la muestra estudiada en la presente investigación se mostrarán en la sección de Resultados.

Burnout académico. Se empleó la Escala de Burnout de *Maslach* para estudiantes (*Maslach Burnout Inventory Students Survey* - MBI-SS), instrumento adaptado al contexto académico universitario colombiano por Caballero (2012), a partir de la escala desarrollada por Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker (2002b), cuyo origen proviene del instrumento creado por Maslach y Jackson (1981) para evaluar el *burnout* en contextos laborales.

La escala cuenta con 14 ítems distribuidos en las tres dimensiones del modelo trifactorial de Maslach: agotamiento emocional, despersonalización y sentido reducido de autoeficacia. La primera dimensión, agotamiento emocional, está compuesta por 5 ítems (e.g.: “Las actividades académicas me tienen emocionalmente agotado(a)”). La segunda dimensión, despersonalización, se compone de 4 ítems (e.g.: “He perdido entusiasmo por mi carrera”). Y la tercera dimensión, sentido reducido de autoeficacia, está compuesta por 5

ítems inversos (e.g.: “Puedo resolver de manera eficaz los problemas los problemas relacionados con mis estudios”). Las opciones de respuesta están en una escala en formato Likert de siete alternativas que van del 0 (Nunca) al 6 (Siempre).

Schaufeli et al. (2002b) analizaron la confiabilidad del instrumento mediante el método de consistencia interna, obteniendo coeficientes alfa de Cronbach de .66, .64 y .74 para las dimensiones de agotamiento emocional, despersonalización y sentido reducido de autoeficacia respectivamente.

Por su parte, Caballero (2012) con una muestra de estudiantes de universitarios de psicología, fisioterapia y enfermería de Colombia, analizó la validez de constructo mediante el análisis factorial exploratorio empleando el método de extracción de componentes principales, obteniendo un KMO de .87 y un Test de esfericidad de Bartlett significativo ($\chi^2(231) = 1770.50$; $p < .001$). Asimismo, se identificó tres factores con autovalores (Eigen) superiores a 1, que explicaban el 55.80% de la varianza total de los ítems. En tanto, las cargas factoriales de los ítems obtenidas fueron iguales o superiores a .50. Adicionalmente, el análisis de la confiabilidad mediante el método de consistencia interna obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .82 para el cuestionario.

Mientras que, Hederich & Caballero (2016), con una muestra de estudiantes de las carreras de psicología, fisioterapia y enfermería de una universidad de Colombia, analizaron la validez de constructo mediante el análisis factorial exploratorio con el método de extracción de componentes principales con rotación Oblimín, hallándose una medida de adecuación KMO de .87 y un Test de esfericidad de Bartlett significativo ($\chi^2 = 3294.52$, $gl = 105$, $p < .001$) de modo que se pudo continuar con el análisis. De esta manera, se hallaron los tres componentes que explican un 52.75% de varianza total de los ítems. En tanto, el análisis de confiabilidad encontró coeficientes alfa de Cronbach de .77, .72 y .82 para las dimensiones de agotamiento emocional, despersonalización y sentido reducido de autoeficacia respectivamente. Las propiedades psicométricas correspondientes a la muestra estudiada en la presente investigación se detallarán en la sección de Resultados.

Engagement académico. Se utilizó la Escala de Engagement en el contexto académico (*Utrecht Work Engagement Scale for Students - UWES-S-9*), adaptación realizada por Zúñiga (2020) al contexto académico peruano con el propósito de estudiar el

engagement en los estudiantes, a partir de la Escala UWES creada por Schaufeli et al. (2002a). La escala se compone de 9 ítems que incluyen las tres dimensiones del *engagement* académico. La primera dimensión, vigor, está compuesta por 3 ítems (e.g.: “Al despertarme en la mañana, tengo ganas de ir a clases”). La segunda, dedicación, se compone de 3 ítems (e.g.: “Me emocionan mis estudios”). Y la tercera, absorción, está compuesta por 3 ítems (e.g.: “Puedo "dejarme llevar" por mis estudios”). Las opciones de respuesta están en formato Likert de siete alternativas que van del 0 (Nunca) al 6 (Siempre).

La Escala UWES original de 17 ítems fue analizada por Schaufeli et al. (2002a) para conocer si el modelo de tres factores del cuestionario se ajustaba apropiadamente a las muestras universitarias de tres países diferentes de Europa. De esta manera, los valores del CFI y RMSEA evidenciaron que el modelo no tenía un buen ajuste y eliminaron 3 ítems. La escala revisada con 14 ítems fue analizada mediante el método de consistencia interna, obteniéndose coeficientes de confiabilidad alfa de Cronbach adecuados, entre el rango de .71 y .94.

Este instrumento fue reducido y adaptado para estudiantes por Schaufeli et al. (2006) con muestras de 10 diferentes países. En el análisis de validez factorial, se comparó el modelo de 1 factor y el de 3 factores, y se encontró que el modelo de 3 factores era más adecuado ($\chi^2(30) = 2917.23, p < .001$) en las diferentes muestras. Asimismo, en el análisis de confiabilidad mediante el método de consistencia interna en todas las muestras, el cuestionario obtuvo coeficientes alfa de Cronbach en un rango entre .85 y .92; se hallaron coeficientes alfa de Cronbach de un rango entre .60 y .88 para la dimensión de vigor, entre .75 y .90 para la dimensión de dedicación, y entre .66 y .86 para la dimensión de absorción.

Portalanza, Grueso & Duque (2017) analizaron la validez y confiabilidad del cuestionario con estudiantes universitarios ecuatorianos mediante el análisis factorial confirmatorio con el método de estimación robusto, obteniendo tres factores con valores superiores a .90. Asimismo, se hallaron cargas factoriales adecuadas al ser superiores a .60. En tanto, el análisis de la confiabilidad mediante el método de consistencia interna obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .91 para el constructo. Y las dimensiones de vigor, dedicación y absorción obtuvieron coeficientes alfa de Cronbach de .84, .87 y .85 respectivamente. Las propiedades psicométricas correspondientes a la muestra estudiada en la presente investigación se detallarán en la sección de Resultados.

Ficha de datos sociodemográficos. Se elaboró un cuestionario a fin de recoger las principales características de los estudiantes. Para describir la muestra, se solicitó el sexo, la edad, el ciclo de estudios en el que lleva la mayoría de créditos actualmente, la carrera a la que se dirige cada participante y si se siente seguro de su elección (ver Apéndice B).

Procedimiento

Se inició con la comunicación con doce docentes de diferentes cursos de los dos primeros años de formación de una universidad privada de Lima, mediante el envío de correos electrónicos en los que se especificó el objetivo y los lineamientos éticos de la investigación, a fin de poder acceder a sus aulas para la aplicación de los cuestionarios. Tras recibir la aceptación y autorización de siete de ellos, se delimitaron las fechas y los horarios para la administración.

El ingreso a las aulas para la aplicación de los cuestionarios estuvo a cargo de la investigadora y se realizó en los últimos 20 minutos de clases en las fechas acordadas con los docentes durante la quinta semana del segundo semestre académico. En cada una de las siete aulas, la investigadora indicó a los estudiantes el propósito de la investigación y entregó el consentimiento informado correspondiente, detallando la voluntariedad de su participación, el anonimato de la información recogida, así como el fin investigativo del mismo. De igual modo, se indicó que podrían realizar las preguntas que deseen durante la aplicación y retirarse en el momento que lo decidan sin verse perjudicados de alguna manera.

Los estudiantes que desearon participar de la investigación, firmaron un consentimiento informado, accedieron al cuestionario mediante un código QR y lo completaron empleando alrededor de 15 minutos. Al término de la aplicación, la investigadora agradeció la participación total de los estudiantes de cada aula y las facilidades brindadas por el docente.

Finalmente, la información recogida fue procesada para los análisis correspondientes que a continuación se detallan.

Análisis de datos

La información recogida fue analizada con el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 22.0, de acuerdo con los objetivos de la investigación.

En primer lugar, se realizaron los análisis preliminares mediante el estudio de las propiedades psicométricas de los instrumentos. De esta manera, la validez de constructo de los instrumentos fue estudiada mediante análisis factoriales exploratorios a través del método de factorización de ejes principales con rotación Varimax. Mientras que, la confiabilidad de los instrumentos se analizó mediante el método de consistencia interna a través del análisis de los coeficientes alfa de Cronbach y las correlaciones ítem-total corregidas.

Seguidamente, se verificó si las variables se distribuían normalmente mediante el análisis de los coeficientes de asimetría y de curtosis. En tercer lugar, se realizaron los análisis descriptivos, a fin de obtener las medias y desviaciones estándar de las variables estudiadas.

A continuación, de acuerdo a los resultados obtenidos del análisis de los coeficientes de asimetría y curtosis, se procedió al análisis de correlaciones bivariadas con el objetivo de explorar la relación entre las variables mediante los coeficientes de correlación de Pearson entre los componentes de una misma escala y entre las diversas escalas aplicadas en la investigación. Asimismo, se analizaron descriptivamente las dimensiones de *burnout* académico con el propósito de conocer si los participantes presentaban *burnout* académico y de ser así, cuál era el nivel de este en la muestra.

Finalmente, se realizó el análisis de senderos [*path analysis*] mediante el paquete estadístico *Linear Structural Relations* (LISREL), versión 8.72, a fin de evaluar el ajuste del modelo propuesto mediante las relaciones predictivas entre las variables estudiadas, así como sus efectos directos e indirectos. El análisis de senderos [*path analysis*] es un método multivariante útil y apropiado para evaluar el ajuste de modelos hipotetizados en los que se proponen relaciones de dependencia entre variables. Asimismo, su alcance de análisis va más allá de la regresión múltiple, por lo que permite evaluar la interacción entre las variables independientes, es decir, predictoras y su influencia directa e indirecta sobre las variables dependientes o de salida (Pérez, Medrano & Sánchez-Rosas, 2013).



Resultados

En la presente investigación se estudió la relación entre el estilo motivacional del docente, las necesidades psicológicas básicas, el *engagement* académico y el *burnout* académico en una muestra de estudiantes de los dos primeros años de formación de una universidad privada de Lima.

Análisis preliminares

Los análisis preliminares de la investigación correspondieron al estudio de las propiedades psicométricas de los instrumentos mediante las evidencias de validez de constructo y confiabilidad de los instrumentos empleados.

La validez de constructo de los instrumentos fue estudiada a través de análisis factoriales exploratorios, para ello se tomó en cuenta lo establecido por Field (2009): iniciando con la verificación de que la medida de adecuación muestral Kayser-Meyer-Olkin (KMO) sea superior a .50 y que la Prueba de esfericidad de Barlett sea significativa ($p < .05$). A continuación, a fin de establecer el número de factores que se debían retener, se revisó el número de factores con autovalores mayores a uno y el gráfico de sedimentación de Cattell. Asimismo, se revisó que los factores en conjunto expliquen el 50% de la varianza aproximadamente. Finalmente, tomando el criterio de Tabachnick & Fidell (2007), se consideró aceptable toda carga factorial mayor a .32.

De modo que, se inició con el análisis de la medida de adecuación muestral Kayser-Meyer-Olkin (KMO) y la Prueba de esfericidad de Barlett a fin de determinar si se podía continuar con la interpretación de los resultados de acuerdo a cada instrumento. Como se muestra en la Tabla 1, las medidas KMO de adecuación del muestreo para cada uno de los cuatro instrumentos se encontraron en un rango entre .83 y .90 siendo consideradas destacables. Asimismo, cada uno de los instrumentos obtuvo una Prueba de esfericidad de Barlett significativa (Field, 2009). De manera que, se procedió a continuar con los análisis correspondientes.

Tabla 1

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

Variables	Medida KMO de adecuación del muestreo	Prueba de esfericidad de Barlett
Estilo Motivacional Docente		
Apoyo a la Autonomía	.90	$X^2=2334.39$, $df=78$, $p<.000$
Control Psicológico		
Escala de Satisfacción y Frustración de NPB		
Satisfacción de las NPB	.88	$X^2=3416.39$, $df=276$, $p<.000$
Frustración de las NPB		
Inventario de <i>Burnout</i> de Maslach para estudiantes		
<i>Burnout</i> académico	.83	$X^2=2248.34$, $df=91$, $p<.000$
Escala de <i>Engagement</i> en el contexto académico		
<i>Engagement</i> académico	.86	$X^2=1688.76$, $df=105$, $p<.000$

A continuación, se realizaron los análisis factoriales exploratorios a través del método de factorización de ejes principales con rotación Varimax para todos los instrumentos. De esta manera, en la variable de Estilo Motivacional Docente, mediante el análisis de las Escalas de Control Psicológico y de Apoyo a la Autonomía, se hallaron dos componentes con autovalores mayores a 1, mientras que el gráfico de sedimentación de Catell evidenció la existencia de dos componentes correspondientes al estilo motivacional docente de control psicológico, el cual explicó el 36.26% de la varianza, y al estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía, el cual explicó el 29.33% de la misma, explicando en conjunto el 65.59% de la varianza. Asimismo, se alcanzaron cargas factoriales aceptables, encontrándose entre .69 y .87 para el primer componente (Estilo motivacional docente de control psicológico) y entre .76 y .83 para el segundo componente (Estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía).

En cuanto a la Escala de satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas, el gráfico de sedimentación de Catell mostró la existencia de dos componentes, de acuerdo a lo esperado según la teoría. Los dos componentes extraídos presentan autovalores mayores a 1 y explican el 46.82% de la varianza total, cuyo primer componente, frustración de las necesidades básicas, explica 23.96% de la varianza y el segundo componente, satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, explica 22.85% de la misma. En tanto, las cargas factoriales del primer componente fueron aceptables al alcanzar valores entre .54 y .75 para el primer componente, y entre .55 y .78 para el segundo componente.

En el caso del Inventario de *Burnout* de Maslach para estudiantes, los puntajes de los ítems correspondientes al factor Sentido reducido de autoeficacia fueron invertidos, tal como lo establece la adaptación al contexto académico desarrollada por Schaufeli et al. (2002b). De este modo, el gráfico de sedimentación de Catell mostró la existencia de tres componentes. Estos tres componentes presentaron autovalores mayores a 1 y explicaron el 71.77% de la varianza total. Es así que, los tres componentes corresponden a la teoría tridimensional de *burnout* académico, cuyo primer componente, sentido reducido de autoeficacia, explicó el 26.95% de la varianza, el segundo componente, agotamiento emocional, explicó el 25% de la varianza y el tercer componente, despersonalización, explicó el 19.83% de la misma. Asimismo, se alcanzaron cargas factoriales de los ítems aceptables, encontrándose entre .79 y .89 en el primer componente, entre .78 y .89 en el segundo componente, y entre .74 y .86 en el tercer componente.

En cuanto a la Escala de *Engagement* en el contexto académico, el gráfico de sedimentación de Catell mostró la existencia de tres componentes, corroborando lo propuesto por la teoría tridimensional del *engagement* académico. De igual modo, estos tres componentes presentaron autovalores mayores a 1, explicando el primer componente (Dedicación) el 26.90% de la varianza, el segundo componente (Vigor) el 24.66% de la misma y el tercer componente (Absorción) el 21.57%, en conjunto explicando el 73.13% de la varianza. Asimismo, las cargas factoriales de los ítems alcanzaron valores aceptables, estando en un rango entre .55 y .90 para el primer componente, entre .59 y .79 para el segundo componente, y entre .34 y .86 para el tercer componente. Sin embargo, se encontró cargas factoriales cruzadas en el ítem 57 “Me siento feliz cuando estudio intensamente” dado que

presentaba valores aceptables para los tres componentes. No obstante, se mantuvo el ítem como parte del componente que propone la teoría del *engagement* académico.

En tanto, para el análisis de la confiabilidad de los instrumentos se realizó a través del método de consistencia interna (coeficiente alfa de Cronbach) siguiendo dos criterios para corroborar la confiabilidad en la muestra. El primero de ellos, que el coeficiente alfa de Cronbach sea mayor o igual a .70 para ser considerado adecuado (Aiken, 2002) y el segundo, que las correlaciones ítem-total corregidas sean mayores o igual a .30 (Field, 2009). Tal como se muestra en la Tabla 2 se encuentra que los coeficientes alfas de Cronbach de los instrumentos están en el rango entre .83 y .93 siendo considerados por encima de aceptables (Field, 2009). Asimismo, las correlaciones ítem-total corregidas obtenidas cumplieron el criterio, evidenciando una adecuada consistencia interna de los instrumentos.

Tabla 2
Coefficientes de Confiabilidad (alfa de Cronbach) y rango de correlaciones ítem-total corregidas según cada variable estudiada.

Variables	Alfa de Cronbach	Correlación ítem-total corregida
<i>Estilo motivacional docente</i>		
Apoyo a la autonomía	.91	entre .72 - .78
Control psicológico docente	.93	entre .67 - .84
<i>Necesidades psicológicas básicas [NPB]</i>		
Satisfacción de las NPB	.90	entre .55 - .72
Frustración de las NPB	.91	entre .52 - .72
<i>Burnout académico</i>		
<i>Burnout</i> académico total	.83	entre .33 - .58
Agotamiento emocional	.89	entre .66 - .83
Despersonalización	.84	entre .61 - .76
Sentido reducido de autoeficacia	.92	entre .70 - .82
<i>Engagement académico</i>		
<i>Engagement</i> académico total	.92	entre .66 - .77
Vigor	.83	entre .63 - .74
Dedicación	.89	entre .66 - .86
Absorción	.84	entre .58 - .80

Análisis de normalidad

Con el propósito de verificar si la distribución de las puntuaciones de las variables estudiadas se alejaban o no de la distribución normal, se analizaron los coeficientes de asimetría y de curtosis (ver Apéndice C). Así, se encontró que no existen casos extremos de desviación de normalidad al cumplir los criterios del coeficiente de asimetría ($<|3|$) y del coeficiente de curtosis ($<|10|$) (Pérez, 2004).

Análisis descriptivos y de relación entre las variables

En esta sección, como parte de los análisis descriptivos se presentan las medias y desviaciones estándar de las variables estudiadas (ver Tabla 4).

Asimismo, a fin de explorar la relación entre las variables, se procedió al análisis de correlaciones bivariadas examinando los coeficientes de correlación de Pearson entre los componentes de una misma escala y entre las diversas escalas aplicadas en el presente estudio. Para ello, se tomaron los criterios propuestos por Cohen (1992) para determinar la magnitud de los coeficientes de correlación, considerándose de magnitud leve al $r = .10 - .23$, de magnitud moderada al $r = .24 - .36$, y de magnitud fuerte al $r = .37$ a más.

Como se muestra en la Tabla 4 respecto a las correlaciones intra escalas, existe una relación no significativa entre el estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía y el estilo motivacional docente de control psicológico. De manera similar, se encontró una asociación no significativa entre la satisfacción y la frustración de las NPB. En cuanto al *Burnout* académico y el *Engagement* académico se halló una relación significativa, negativa y de magnitud fuerte.

En lo referente a las correlaciones entre las variables estudiadas, el estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía y la satisfacción de las NPB presentaron una asociación positiva, significativa y de magnitud fuerte. Por el contrario, la relación hallada entre el estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía y la frustración de las NPB es leve, negativa y no significativa. De manera tal, se puede considerar que mientras mayor sea el apoyo a la

autonomía brindado por el docente, los estudiantes alcanzarán una mayor satisfacción de sus NPB y viceversa.

Por otra parte, el estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía y el *Burnout* académico presentaron una relación significativa, de magnitud leve y negativa. Ello demuestra que, ante un mayor apoyo a la autonomía brindado por el docente, los estudiantes tendrán menor probabilidad de experimentar *burnout* académico y viceversa. En tanto, la relación hallada entre el estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía y el *Engagement* académico fue significativa, positiva y de magnitud moderada. De manera que, mientras mayor sea el apoyo a la autonomía brindado por el docente, los estudiantes estarán más próximos a experimentar el *engagement* académico y viceversa.

En lo que concierne al estilo motivacional docente de control psicológico y la satisfacción de las NPB presentan una relación negativa, de magnitud leve y no significativa. Mientras que, la relación hallada entre el estilo motivacional docente de control psicológico y la frustración de las NPB es significativa, positiva y de magnitud fuerte. Estas correlaciones demuestran que cuanto más control psicológico ejerza el docente, mayor será la frustración de las NPB que experimenten sus estudiantes y viceversa.

En tanto, el estilo motivacional docente de control psicológico y el *Burnout* académico presentaron una asociación no significativa. De igual modo, la relación entre el estilo motivacional docente de control psicológico y el *Engagement* académico fue no significativa. En otra dirección, la relación hallada entre la satisfacción de las NPB y el *Burnout* académico fue significativa, fuerte y negativa. De modo tal, se puede considerar que, ante una mayor satisfacción de las NPB de los estudiantes, menor será su probabilidad de experimentar *burnout* académico y viceversa. Mientras que, la satisfacción de las NPB y el *Engagement* académico presentan una asociación significativa, positiva y de magnitud fuerte. Ello evidencia que, a mayor satisfacción de las NPB de los estudiantes, mayor probabilidad tendrán de experimentar *engagement* académico y viceversa.

Por otra parte, la relación hallada entre la frustración de las NPB y el *Burnout* académico fue significativa, positiva y de magnitud fuerte. De manera tal, se puede considerar que, ante una mayor frustración de las NPB de los estudiantes, mayor será su probabilidad de experimentar *burnout* académico y viceversa. En tanto, la frustración de las NPB y el *Engagement* académico presentaron una relación significativa, leve y negativa

evidenciando que cuanto mayor sea la frustración de las NPB de los estudiantes, estarán menos próximos a experimentar *engagement* académico.

Tabla 4

Media, desviación estándar y correlaciones entre las variables estudiadas (n=252)

	Medida	<i>M</i>	<i>DE</i>	1	2	3	4	5
1	Apoyo a la autonomía docente	3.53	1.41	-				
2	Control psicológico docente	1.59	1.34	.00	-			
3	Satisfacción de las NPB	3.76	1.15	.52**	-.04	-		
4	Frustración de las NPB	2.54	1.27	-.07	.37**	-.01	-	
5	<i>Burnout</i> académico	32.01	12.74	-.22**	.09	-.44**	.50**	-
6	<i>Engagement</i> académico	28.79	11.86	.29**	.04	.57**	-.20**	-.52**

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

En tanto, respecto a la variable de *Burnout* académico, se tomaron las escalas de categorías ordinales establecidas para cada dimensión por Caballero (2012), de modo que los niveles para la dimensión de Agotamiento son: Bajo de 0 – 10, Medio de 11 – 20 y Alto de 21 – 30; los niveles para la dimensión de Despersonalización son: Bajo de 0 – 8, Medio de 9 – 16 y Alto de 17 – 24; y los niveles para la dimensión de Sentido reducido de autoeficacia son: Bajo 0 – 10, Medio de 11 – 20 y Alto de 21 – 30. A partir de los niveles obtenidos para cada dimensión, las categorías están establecidas de la siguiente manera:

- Sin *Burnout*: al presentarse niveles bajos en las tres dimensiones.
- *Burnout* leve: al presentarse nivel moderado en al menos una de las dimensiones y niveles bajos en los dos restantes.
- *Burnout* moderado: al presentarse niveles medios en al menos dos de las dimensiones.
- *Burnout* alto: al presentarse niveles altos en al menos una de las dimensiones.
- *Burnout* clínico: al presentarse niveles altos en las tres dimensiones.

De manera que, a partir de la Tabla 5, se puede indicar que los participantes de la muestra experimentan *Burnout* académico moderado, presentando el 49.21% de ellos un nivel medio de agotamiento emocional, el 76.19% de ellos un nivel bajo de despersonalización y el 40.08% de ellos un nivel medio de sentido reducido de autoeficacia.

Tabla 5
Medias, desviaciones estándar, mínimos y máximos de las dimensiones de Burnout académico (N=252)

<i>Dimensiones</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Agotamiento emocional	0	30	14.52	6.80
Despersonalización	0	24	5.47	5.22
Sentido reducido de autoeficacia	0	30	12.02	7.29

Análisis de senderos

Finalmente, con el propósito de estudiar las relaciones entre las variables predictoras y los efectos directos e indirectos que presentan sobre las variables de salida, se procedió al análisis de senderos [*path analysis*]. Tal como refieren Pérez et al. (2013), el *Path Analysis* es un método multivariante que permite evaluar el ajuste modelos hipotetizados mediante la exploración de la influencia de las variables independientes o predictoras sobre las variables dependientes o de salida; así como de la mediación entre estas a través de efectos directos, indirectos o totales.

Para comenzar, se evaluó el ajuste del modelo propuesto de relaciones entre los estilos motivacionales docentes (apoyo a la autonomía y control psicológico) y la presencia de *engagement* académico o *burnout* académico mediados por la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes. Cabe mencionar que este modelo tomó la edad de los participantes como variable de control, dado que correlacionó significativamente con la variable frustración de las NPB (ver Apéndice D). Para evaluar el ajuste de este modelo, se siguió lo establecido por Hu & Bentler (1999), considerando índices de ajuste al modelo adecuados cuando la significación del X^2 sea mayor a .05, cuando la raíz cuadrada media del error de aproximación (RMSEA, por sus siglas en inglés) tenga un valor

de corte cercano a .06, cuando el índice de ajuste comparativo (CFI, por sus siglas en inglés) sea igual o mayor a .95 y la raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR, por sus siglas en inglés) tenga un valor de corte cerca de .09.

De esta manera, al especificar los senderos en el Modelo 1, a partir de la evidencia teórica y las hipótesis planteadas, se encontraron los siguientes índices de ajuste: $X^2(2) = 10.53$, $p = .01$, RMSEA = .13, CFI = .98, SRMR = .03, siendo el índice RMSEA inadecuado. Tal como se puede observar en la Figura 2, no todos los senderos fueron significativos.

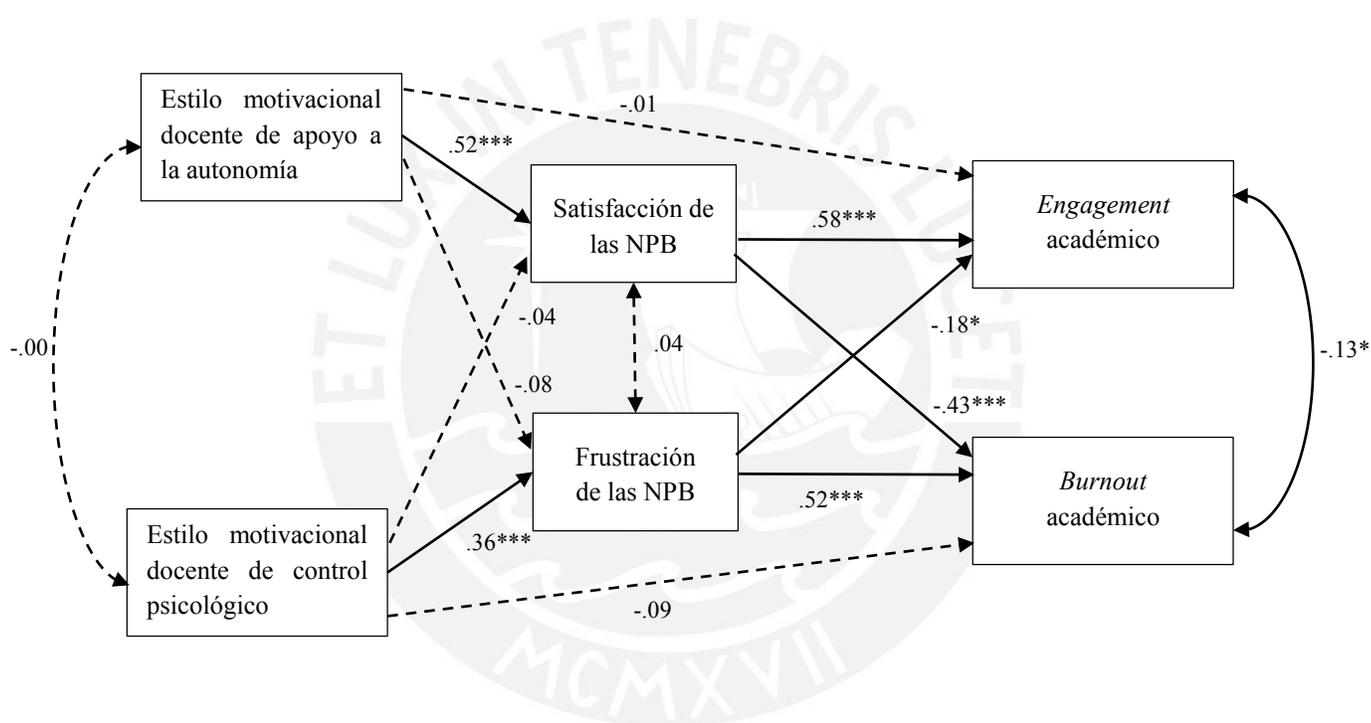


Figura 2. Modelo 1.

Nota 1. $*p < .05$, $**p < .01$, $***p < .001$.

Ante esto, se procedió a generar un nuevo modelo incluyendo lo hipotetizado junto a las correlaciones significativas halladas en la tabla de correlaciones bivariadas (ver Tabla 4). Por ejemplo, la correlación significativa encontrada entre las variables de estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía y satisfacción de las NPB en la Tabla 4 fue incluida dentro de este nuevo modelo.

De este modo, el Modelo obtuvo índices de ajuste adecuados, $X^2(4) = 9.43, p = .05$, $RMSEA = .07$, $CFI = 1.00$, $SRMR = .05$ (Hu & Bentler, 1999). Conviene señalar que los senderos [*paths*] no significativos permanecieron y no fueron eliminados, ya que el modelo contaba con índices adecuados. La representación gráfica de este modelo con los senderos significativos y no significativos hallados se muestra en la Figura 3.

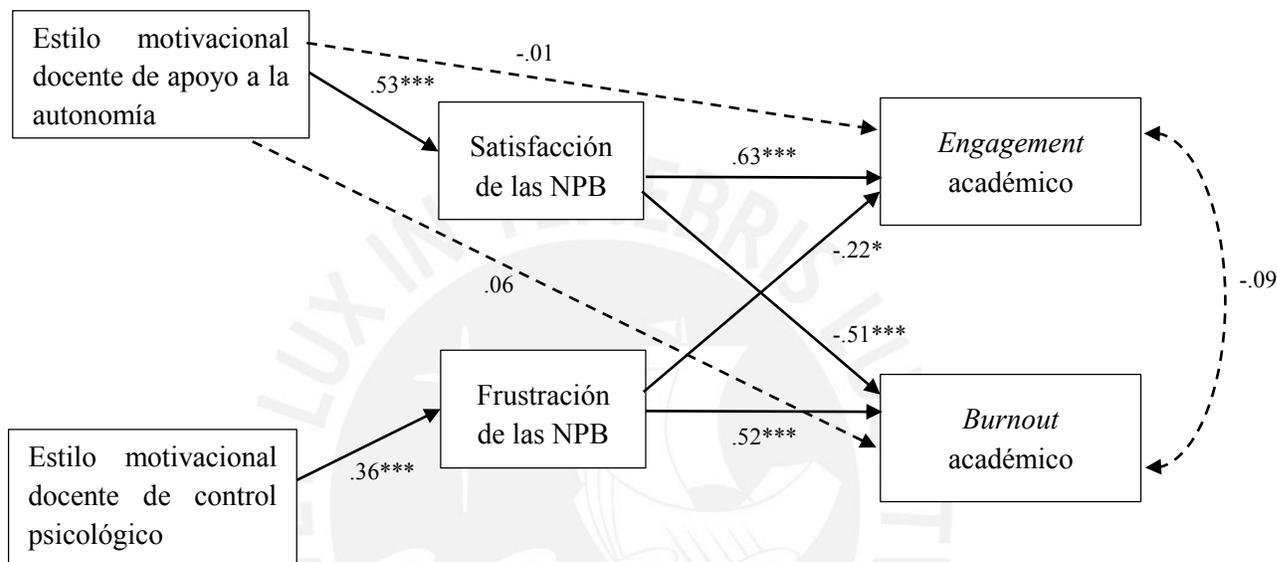


Figura 3. Modelo 2.

Nota 1. $*p < .05$, $**p < .01$, $***p < .001$.

El Modelo 2 evidencia la relación positiva y fuertemente significativa entre el estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía y el *engagement* académico mediada únicamente por la variable satisfacción de las NPB. De manera similar, se observa la relación hallada entre el estilo motivacional docente de control psicológico y el *burnout* académico es positiva y fuertemente significativa, teniendo como variable mediadora la frustración de las NPB. Al respecto, se puede añadir que el estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía no predice directamente el *engagement* académico, así como el estilo motivacional docente de control psicológico no predice directamente el *burnout* académico, ello corroboraría lo planteado por esta investigación.

Asimismo, se muestra que la satisfacción de las NPB predice negativa y significativamente el *burnout* académico. De la misma manera, la frustración de las NPB predice negativa y significativamente el *engagement* académico.





Discusión

El objetivo de la presente investigación fue estudiar la relación entre el estilo motivacional del docente, las necesidades psicológicas básicas, el *engagement* académico y el *burnout* académico en una muestra de estudiantes de los dos primeros años de formación de una universidad privada de Lima, empleando la Teoría de la Autodeterminación como marco de referencia.

Los resultados obtenidos se discutirán a continuación. Estos corresponden al análisis de senderos ya que es una poderosa herramienta para identificar todas las relaciones posibles entre las variables estudiadas, así como los efectos directos e indirectos entre estas (Coba Cisneros, 2006).

De acuerdo a la información empírica y teórica examinada al inicio del presente estudio, existe una relación entre las necesidades psicológicas básicas como variables mediadoras entre el estilo motivacional del docente, el *burnout* académico y el *engagement* académico. Es así que, esto fue corroborado con los resultados obtenidos.

El estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía, el cual implica motivar y comprometer a los estudiantes mediante acciones que brindan soporte a sus recursos motivacionales internos (Reeve, 2009b), creando contextos interpersonales y motivacionales que permitan que las NPB, autonomía, competencia y relación, sean satisfechas (Soenens & Vansteenkiste, 2010) a fin de alcanzar un estado de óptimo funcionamiento, de bienestar psicológico, de crecimiento personal y de desarrollo social integral (Deci & Ryan, 2008).

En esta dirección, la satisfacción de las NPB se relaciona en el ámbito académico con el *engagement* (Zhen et al., 2016; Molinari & Mameli, 2017), estado psicológico positivo compuesto por el vigor, dedicación y absorción hacia los estudios (Schaufeli et al., 2002a).

De manera que, en el presente estudio se muestra que el estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía y el *engagement* académico se relacionan positivamente siendo mediados únicamente por la satisfacción de las NPB, coincidiendo con lo hallado con muestras de universitarios de Estados Unidos (Jang et al., 2016), así como en un estudio experimental con universitarios israelitas (Benita, Roth, & Deci, 2014). Igualmente, esta relación fue reportada en contextos académicos con estudiantes de educación secundaria regular de Corea del Sur (Jang et al., 2009) y de secundaria de alto rendimiento beduinos

(Kaplan, 2018). De la misma manera, en estudios con mujeres en un programa de ejercicios de Grecia (Moustaka et al., 2012) y con docentes de educación primaria y secundaria canadienses (Klassen et al., 2012).

Adicionalmente, concuerda con lo hallado en investigaciones con muestras culturalmente diversas, pero dentro del contexto académico como escolares de China (Wang et al., 2017) y de Estados Unidos (Jang et al., 2010), respecto a la relación positiva entre el estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía y el *engagement* académico. Asimismo, ratifica la asociación positiva entre el estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía y la satisfacción de las NPB, hallada también en el estudio experimental realizado por Meng & Keng (2016) con estudiantes de un curso de educación física, así como con estudiantes de educación secundaria belgas (Vansteenkiste et al., 2012). De manera similar, reafirma lo hallado con muestras de estudiantes de primaria estadounidenses (Saeki & Kirk, 2015) y con empresarios sudafricanos (Heyns & Rothman, 2018), evidenciando que es parte de la naturaleza humana desarrollarse positivamente en escenarios adaptativos como aquellos donde apoyan la autonomía.

Por el contrario, el estilo motivacional docente de control psicológico, es propio de docentes que emplean comportamientos sutiles e intrusivos como la inducción de culpa, la expresión de decepción, el condicionamiento de la aprobación y el control encubierto para que los estudiantes actúen de acuerdo a los estándares que ellos desean (Soenens et al., 2012b). De modo que, influyen negativamente sobre la satisfacción de las NPB de los estudiantes, quienes se ven impedidos de expresar sus emociones y pensamientos (Barber & Harmon, 2002 citado en Costa, Cuzzocrea, Gugliandolo, & Larcan, 2016) y de formar un sentido de sí mismo estable y positivo (Barber, 1996).

En tanto, el *burnout* académico, definido como el estado negativo de estrés crónico, caracterizado por el desinterés en torno a los deberes académicos, dudas acerca del valor del estudio y el sentido reducido de autoeficacia, es decir, la sensación de incompetencia hacia los estudios, que llegan a experimentar los estudiantes (Schaufeli et al., 2002a), perjudica el compromiso y la satisfacción de los estudiantes con su formación universitaria (Caballero, Bresó, & Gutiérrez, 2015a).

Es así que, el presente estudio reporta la relación positiva entre el estilo motivacional docente de control psicológico y el *burnout* académico mediada únicamente por la frustración

de las NPB. Al respecto, conviene señalar que el estilo motivacional de control psicológico no cuenta con gran investigación en el contexto académico, dado que durante años fue estudiado como estilo de crianza, identificando su relación directa con la frustración de las NPB de los hijos (Barber, 1996; Costa et al., 2016; Soenens et al., 2008; Soenens et al., 2012a; Soenens & Vansteenkiste, 2010; Soenens et al., 2009). Asimismo, considerando que este estilo guarda relación con el estilo motivacional docente de control, se tomaron en cuenta las evidencias halladas en estudios con futbolistas infantiles varones de equipos de España (Castillo et al., 2012), jugadores de básquet de Países Bajos (Blanchard, Amiot, Perreault, Vallerand, & Provencher, 2009) y atletas de diferentes disciplinas de Reino Unido (Bartholomew, 2011) que reportan la relación hallada en el presente estudio con el estilo motivacional docente de control.

De igual modo, reafirma la asociación positiva entre la frustración de las NPB y el *burnout*, más no del *burnout* académico, reportada en estudios en contextos deportivos como con atletas de competencia de Reino Unido (Kent et al., 2018), jugadores de fútbol de divisiones menores de España (Martínez-Alvarado et al., 2016), atletas de múltiples disciplinas de Reino Unido (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, & Thøgersen-Ntoumani, 2011) y docentes de Bélgica (Van den Berghe et al., 2014).

Adicionalmente, los resultados reportaron dos *crosspaths*, el primero de ellos mostró la relación negativa entre la satisfacción de las NPB y el *burnout* académico, mientras que el segundo, señaló la relación negativa entre la frustración de las NPB y el *engagement* académico, coincidiendo con lo propuesto por teóricos e investigadores. No obstante, conviene señalar que no todas las relaciones esperadas, consideradas opuestas por la evidencia empírica, fueron halladas. Estos fueron los casos del estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía y el control psicológico (Sierens, 2010; Soenens et al., 2012b), la satisfacción y la frustración de las NPB (Cordeiro, Paixao, Lens, Lacante, & Luyckx, 2016; Nishimura & Suzuki, 2016; Soenens et al., 2009; Saeki & Quirk, 2015), y el *burnout* académico y el *engagement* académico (Schaufeli et al., 2002a; Schaufeli & Bakker, 2004). Al respecto de esta última relación, un estudio reciente con estudiantes de la carrera de psicología de una universidad de Lima, reportó la relación negativa entre el *burnout* y *engagement* académico (Jacobs, 2017). Pese a contar con una muestra similar, esta relación no fue significativa en el presente estudio.

De manera que, espacios de aprendizaje donde el docente promueva permanentemente el apoyo de la autonomía de sus estudiantes permitirán que las NPB sean satisfechas y se experimente, no sólo *engagement* académico, sino también una mayor motivación autónoma (Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens, & Van Petegem, 2015), autorregulación, ajuste e interés en los estudios (Black & Deci, 2000) garantizando un mejor funcionamiento del aula (Jang et al., 2009). En tanto, contextos de interacción donde predominen el control psicológico por parte del docente, obstaculizarán el desarrollo óptimo de las NPB de los estudiantes, asociándose con la aparición de conductas desadaptativas como el malestar emocional, síntomas depresivos y de angustia, funcionamiento inmoral y bajos niveles de autocontrol (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste & Ryan, 2013).

Al respecto, los resultados obtenidos de los análisis descriptivos indican que el nivel de percepción de los estudiantes acerca del estilo de control psicológico que caracteriza a sus docentes, los niveles de frustración de las NPB y *burnout* académico de los estudiantes son bajos. Mientras que, el nivel de percepción que tienen los estudiantes acerca del estilo de apoyo a la autonomía de sus docentes es de nivel medio, en tanto los niveles de satisfacción de sus NPB y del *engagement* académico son altos, evidenciado que, si se promueve el estilo docente de apoyo a la autonomía, esto beneficiará directamente a los estudiantes.

Adicionalmente, corresponde señalar que la muestra del presente estudio se caracteriza por experimentar *Burnout* moderado, es decir, que presentan niveles medios de las dimensiones de agotamiento emocional y sentido reducido de autoeficacia y un nivel bajo de la dimensión de despersonalización. Esto podría deberse, en alguna medida, al estilo motivacional que emplean sus docentes en la interacción durante el proceso de enseñanza. De manera que, tomando en consideración la gran implicancia de los comportamientos de los docentes sobre sus estudiantes, conviene indicar lo hallado por Korthagen & Evelien (2016) acerca de que la satisfacción de las NPB de los docentes se asociaba directamente con comportamientos de apoyo a la autonomía hacia sus estudiantes. Es así que, Ruíz-Quiles, Moreno-Murcia, & Vera (2015) hallaron, a partir de un estudio con docentes de inicial, primaria y secundaria de España, que aquellos docentes que presentaban un estilo motivacional de apoyo a la autonomía de sus estudiantes, alcanzaban una mayor satisfacción de sus propias NPB, corroborando la influencia del estado personal del docente sobre su desarrollo profesional en las aulas.

En la misma dirección, un estudio longitudinal realizado por Matos y colegas (2018) con estudiantes universitarios de Lima, reportó que cuanto mayor compromiso agente reportaban los estudiantes, incrementaba el apoyo a la autonomía que percibían de sus docentes a lo largo del semestre. Ello permite pensar que el estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía puede desarrollarse ante oportunidades de desarrollo profesional e interacciones de calidad con los estudiantes. Por consiguiente, es preciso recomendar la participación de los docentes en programas de entrenamiento para incrementar el apoyo a la autonomía que brinden durante su proceso de enseñanza, ya que su participación se asocia a una mayor satisfacción de sus propias NPB durante la enseñanza, una mayor eficacia respecto a su estilo de enseñanza y a la adopción de metas de instrucción más intrínsecas (Cheon et al. 2018a).

En la misma dirección, estudios con muestras culturalmente diferentes como el desarrollado por Reeve y colegas (2004) con docentes de dos escuelas secundarias de Estados Unidos, encontraron que los docentes que recibieron información sobre cómo apoyar la autonomía de sus estudiantes, indistintamente de sus años de enseñanza, adoptaron diversas estrategias de apoyo a la autonomía generando efectos positivos en el *engagement* de sus estudiantes. De manera similar, programas de entrenamiento dirigidos a docentes de educación física de escuelas secundarias de Corea del Sur obtuvieron resultados exitosos, destacando por la mejora en la satisfacción de las NPB de sus estudiantes y por predecir el *engagement* académico al final del curso (Cheon et al., 2012; Cheon & Reeve, 2015).

Igualmente, Su & Reeve (2011) concluyeron, a partir de un meta-análisis de 19 estudios, la efectividad de estos programas destacando la importancia de que las sesiones no excedan de más de 3 horas, de brindar actividades de seguimiento como el acceso a sitios web o manuales de instrucción, y de demostrar a los participantes la ineffectividad del estilo de control antes de presentar el estilo de apoyo a la autonomía, a fin de generar insatisfacción en torno a su estilo motivacional actual y captar su atención (Cheon et al. 2018a).

Sin embargo, de no ser factible la realización de programas de entrenamiento, se recomienda a los docentes incorporar paulatinamente comportamientos de apoyo a la autonomía. Al respecto, Reeve, Jang, Hardre, & Omura (2002) hallaron que brindar razonamientos bajo un estilo de apoyo a la autonomía es una estrategia efectiva para lograr que las personas se identifiquen, comprometan y esfuercen en la realización de actividades

poco interesantes. De manera similar, incorporar comportamientos como escuchar, conceder momentos para que el estudiante se exprese, brindar tiempo para el trabajo independiente, alentar su esfuerzo, responder a sus preguntas y comentarios, se asocia positivamente con una mayor percepción de autonomía en los estudiantes (Reeve & Jang, 2006). Es así que, resulta importante que los docentes acepten y se comprometan a incorporar el estilo motivacional de apoyo a la autonomía en su dinámica de enseñanza conociendo los beneficios a nivel personal y profesional para el mismo, así como para cada uno de sus estudiantes (Reeve & Cheon, 2015).

Adicionalmente, conviene señalar que el momento y espacio únicos de recolección de datos significaron dos limitaciones en la realización del presente estudio. Ante ello, se sugiere que futuras investigaciones puedan recoger los datos en diferentes momentos a lo largo de la vida académica de diversas muestras de estudiantes universitarios, a fin de obtener estudios longitudinales. De igual modo, sería interesante conocer las diferencias en los resultados de investigaciones con muestras de un mismo lugar de procedencia, pero de diferentes contextos de enseñanza superior, como es el caso de universidades privadas y públicas.

Para finalizar, es importante reconocer que la presente investigación contribuye a explorar la relación entre el estilo motivacional docente y variables adaptativas que favorezcan el óptimo funcionamiento de los estudiantes universitarios del contexto peruano como el *engagement* académico, así como su relación con variables desadaptativas como el *burnout* académico, manteniéndose bajo el marco de referencia de la Teoría de la Autodeterminación.

Estas relaciones no han sido estudiadas anteriormente en muestras universitarias peruanas, por ello, se recomienda que futuras investigaciones puedan continuar con esta línea de investigación y profundizar en temas como las causas del estrés en los estudiantes universitarios, relaciones entre el *burnout* académico, la frustración de las NPB, el estilo motivacional docente de control psicológico y otras variables, como el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado, uso de estrategias metacognitivas y la orientación al logro de metas, que perjudiquen el desarrollo adaptativo de los estudiantes universitarios (Madjar et al., 2013; Sierens, 2010), y, por el contrario, relaciones entre el *engagement* académico, la satisfacción de las NPB, el estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía y otras

variables, como el sentido de autoeficacia, resistencia académica [*academic buoyancy*] y adaptabilidad, que favorezcan un mejor desempeño académico y bienestar en los estudiantes (Hospel & Galand, 2016; Tarbetsky, Martin, & Collie, 2017; Wang et al., 2017). De manera que, se pueda contar con mayor evidencia empírica del contexto universitario peruano a fin de promover los efectos positivos del estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía para el propio docente como para sus estudiantes. Y, por el contrario, contrarrestar la incidencia del estilo motivacional docente de control psicológico en espacios académicos, visibilizando las consecuencias desadaptativas en los estudiantes frente a las sobrexigencias y control encubierto que experimentan por parte de algunos docentes.





Referencias

- Acha, M. P. (2014). *Necesidades psicológicas básicas, motivación y flow en estudiantes universitarios de arte* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica Del Perú. Lima. Recuperada de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5733>
- Aiken, L. R. (2002). *Psychological testing and assessment (11th Ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Alva, V., & Yanác, E. (2017). *Burnout académico y estrategias de afrontamiento en los estudiantes d la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Peruana Unión – Filial Tarapoto* (Tesis de pregrado). Universidad Privada Unión. Tarapoto. Recuperada de <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/504>
- Anderman, L., & Anderman, E. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 24(10), 21–37.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296–3319. doi: 10.2307/1131780
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270-289.
- Barraza, A., Malo, D., & Rodríguez, M. (2012). Síndrome de Burnout en estudiantes de dos facultades de medicina. Un estudio comparativo entre una institución colombiana y una mexicana. *Revista Congreso Universidad*, 1(2), 1-12.
- Bartholomew, K. (2011). *The role of interpersonal control and need thwarting in the prediction of ill-being in sport: A Self-Determination Theory approach* (Tesis doctoral). Universidad de Birmingham, Birmingham. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/1096/4e26649756fb62cae7ff8d2d6f9e03be8f07.pdf>
- Bartholomew, K., Ntoumanis, N., Ryan, R., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33, 75–102.

- Bartholomew, K., Ntoumanis, N., Ryan, R., Bosch, A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-Determination Theory and Diminished Functioning: The Role of Interpersonal Control and Psychological Need Thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459–1473. doi:10.1177/0146167211413125
- Becerra, S. (2013). *Rol del estrés percibido y su afrontamiento en las conductas de salud de estudiantes universitarios de Lima* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica Del Perú. Lima. Recuperada de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5013>
- Benita, M., Roth, G., & Deci, E. L. (2014). When are mastery goals more adaptive? It depends on experiences of autonomy support and autonomy. *Journal of Educational Psychology*, 106, 258–267. doi: 10.1037/a0034007
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740–756.
- Blanchard, C. M., Amiot, C. E., Perreault, S., Vallerand, R. J., & Provencher, P. (2009). Cohesiveness, coach's interpersonal style and psychological needs: Their effects on self-determination and athletes' subjective well-being. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(5), 545-551. doi:10.1016/j.psychsport.2009.02.005
- Bonilla, M., Delgado, K., & León, D. (2014). *Niveles de estrés académico en estudiantes de odontología de una universidad del distrito de Chiclayo* (Tesis de pregrado). Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Chiclayo. Recuperada de http://tesis.usat.edu.pe/bitstream/usat/309/1/TL_BonillaZamora_DelgadoPerez_LeonArbulu.pdf
- Bordbar, M., & Yousefi, F. (2016). The mediation roles of self-system processes and academic emotions in relationship between autonomy supportive environment and academic engagement. *Developmental Psychology: Journal of Iranian Psychologists*, 12(49), 13-28.
- Caballero, C. (2012). *Síndrome de Burnout: Prevalencia y factores asociados en estudiantes universitarios del área de la salud de la ciudad de Barranquilla* (Tesis inédita doctoral). Universidad del Norte. Barranquilla.

- Caballero, C., Bresó, E., & Gutiérrez, O. (2015a). Burnout en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(3), 424-441.
- Caballero, C., Hederich, C., & García, A. (2015b). Relación entre burnout y engagement académicos con variables sociodemográficas y académicas. *Revista Psicología desde el Caribe*, 32 (2), 254-267.
- Cabazos, J., & Encinas, F. C. (2016). Influencia del engagement académico en la lealtad de estudiantes de posgrado: un abordaje a través de un modelo de ecuaciones estructurales. *Estudios Gerenciales*, 32, 228–238. doi: 10.1016/j.estger.2016.07.001
- Casanova, J., Benedicto, S., Luna, F., & Maldonado, C. (2016). Burnout, inteligencia emocional y rendimiento académico: un estudio en alumnado de medicina. *Revista REIDOCREA*, 4(1), 1-6.
- Castillo, I., González, L., Fabra, P., Mercé, J., & Balaguer, I. (2012). Estilo interpersonal controlador del entrenador, frustración de las necesidades psicológicas básicas, y burnout en futbolistas infantiles. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 143-146.
- Casuso, M. (2011). *Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias de la salud* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. Málaga. Recuperada de <https://goo.gl/A54qec>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236.
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 99–111. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.06.004
- Cheon, S., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J. (2018a). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 69, 43-51.
- Cheon, S., Reeve, J., & Moon, I. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy

- supportive toward their students. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34(3), 365-396.
- Cheon, S., Reeve, J., & Ntoumanis, N. (2018b). A needs-supportive intervention to help PE teachers enhance students' prosocial behavior and diminish antisocial behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 35, 74-88.
- Cheon, S., Reeve, J., Yu, T., & Jang, H. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 36(4), 331-346.
- Coba Cisneros, M. (2006). *Modelización de ecuaciones estructurales* (Tesis de pregrado). Escuela Politécnica Nacional. Quito. Recuperada de <http://bibdigital.epn.edu.ec/bitstream/15000/7130/1/CD-5320.pdf>
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Cordeiro, P., Paixão, P., Lens, W., Lacante, M., & Luyckx, K. (2016). The Portuguese validation of the basic psychological need satisfaction and frustration scale: Concurrent and longitudinal relations to well-being and ill-being. *Psychologica Belgica*, 56(3), 193-209.
- Costa, S., Cuzzocrea, F., Gugliandolo, M., & Larcan, R. (2016). Associations Between Parental Psychological Control and Autonomy Support, and Psychological Outcomes in Adolescents: The Mediating Role of Need Satisfaction and Need Frustration. *Children Indicators Research*, 9(4), 1059-1076. doi: 10.1007/s12187-015-9353-z
- Côté-Lecaldare, M., Joussemet, M., & Dufour, S. (2016). How to support toddlers' autonomy: A qualitative study with childcare educators. *Early Education and Development*, 27(6), 822-840.
- Davey, K. (2017). Felicidad y Engagement en estudiantes-trabajadores de nivel superior en Lima. *Revista de Investigación en Psicología*, 20(2), 389-406. doi: 10.15381/rinvp.v20i2.14049
- 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. doi:10.2307/1449618.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23.

- Elst, T., Van den Broeck, A., De Witte, H., & De Cuyper, N. (2012). The mediating role of frustration of psychological needs in the relationship between job insecurity and work-related well-being. *Work & Stress*, 26(3), 252-271.
- Estela-Villa, L., Jiménez, C., Landeo, J., Tomateo, J., & Vega, J. (2010). Prevalencia de síndrome de burnout en alumnos del séptimo año de medicina de una universidad privada de Lima, Perú. *Revista Neuropsiquiatra*, 73(4), 147-156.
- Ferreira, A. (2017). Motivación académica: su relación con el estilo motivacional del docente y el compromiso del estudiante hacia el aprendizaje (Tesis de posgrado). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima. Recuperada de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/9118>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3th Ed.)*. Londres: SAGE.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- García-González, L., Aibar, A., Sevil, J., Almolda, F., & Julián, J. (2015). Soporte de autonomía en Educación Física: evidencias para mejorar el proceso de enseñanza. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10 (29), 103-111.
- González, M., Hernández, T., Soberanes, L., Mendoza, F., & Sánchez, G. (2010). Estudio del Burnout y Engagement Académico en estudiantes universitarios. *Memorias Arbitradas de I Congreso Internacional de Educación*, 2101-2116. Recuperada de <https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/handle/123456789/11594>
- 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(3), 26–36.
- Hederich, C., & Caballero, C. (2016). Validación del cuestionario Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) en contexto académico colombiano. *Revista CEP Psicología*, 9(1), 1-15.
- Herrera, D., Matos, L., & Gargurevich, R. (2018). Why is psychologically happening in a music class? Motivational variables implied in the professor-student relationship. *International Conference of Motivation*. Aarhus, Dinamarca.

- Herrera, L., Mohamed, L., & Cepero, S. (2016). Cansancio Emocional en estudiantes universitarios. *Revista De Educação E Humanidades*, 9, 173-191.
- Herrera, L., & Rivera, M. (2011). Prevalencia de malestar psicológico en estudiantes de enfermería relacionada con factores sociodemográficos, académicos y familiares. *Revista Ciencia y Enfermería*, 17(2), 55-64.
- Heyns, M., & Rothmann, S. (2018). Volitional trust, autonomy satisfaction, and engagement at work. *Psychological Reports*, 121(1), 112-134.
- Hospel, V., & Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41, 1-10.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Jacobs, L. (2017). *Cansancio Emocional y Engagement en estudiantes de una universidad privada de Lima* (Tesis de pregrado). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Lima. Recuperada de <http://hdl.handle.net/10757/621838>
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.
- Jang, H., Reeve, J., & Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: teaching in students' preferred ways. *The Journal of Experimental Education*, 84(4), 686-701. doi: 10.1080/00220973.2015.1083522
- 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.
- Kaplan, H. (2018). Teachers' autonomy support, autonomy suppression and conditional negative regard as predictors of optimal learning experience among high-achieving Bedouin students. *Social Psychology of Education*, 21(1), 223-255.
- Kent, S., Kingston, K., & Paradis, K. (2018). The relationship between passion, basic psychological needs satisfaction and athlete burnout: Examining direct and indirect effects. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 12, 75-96.

- Klassen, R., Perry, N., & Frenzel, A. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165.
- Korthagen, F., & Evelein, F. (2016). Relations between student teachers' basic needs fulfillment and their teaching behavior. *Teaching and Teacher Education*, 60, 234-244.
- Kosmala-Anderson, J., Wallace, L., & Turner, A. (2010). Confidence matters: A self-determination theory study of factors determining engagement in self-management support practices of UK clinicians. *Psychology, Health & Medicine*, 15(4), 478-491.
- López-Alonso, A., López-Aguado, M., Fernández-Martínez, M., Liébana, C., & Gutiérrez-Provecho, L. (2016). Los enfoques de aprendizajes, el engagement, el ocio y el rendimiento anterior, propuesta de un modelo. *Revista de Pedagogía*, 68(2), 67-88.
- Madjar, N., Nave, A., & Hen, S. (2013). Are teachers' psychological control, autonomy support and autonomy suppression associated with students' goals? *Educational Studies*, 39(1), 43-55. doi: 10.1080/03055698.2012.667871
- Marín, M. (2015). Estrés en universitarios. Cuestión de la facultad de químico farmacobiología de la UMSNH. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2(3), 1-14. Recuperada de <http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/501/54>
- Martínez, P., & González, C. (2018). Orientación, empleabilidad e inserción laboral en la universidad a través de un Modelo de Ecuaciones Estructurales. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 119-139. doi: 10.22550/REP76-1-2018-06
- Martínez, I., & Marques-Pinto, A. (2005). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas. *Aletheia*, 21, 21-30.
- Martínez-Alvarado, J., Guillén, F., & Feltz, D. (2016). Athletes' motivational needs regarding burnout and engagement. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 65-71.
- Martos, A., Pérez-Fuentes, M., Molero, M., Gásquez, J., Simón, M., & Barragán, A. (2018). Burnout y engagement en estudiantes de Ciencias de la Salud. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(1), 23-36. doi: 10.30552/ejihpe.v8i1.223
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5, 16-22.

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). *MBI: Maslach burnout inventory*. Palo Alto, CA: University of California, Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Matos, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Persona*, 12, 167-185.
- Matos, L., & Gargurevich, R. (2016). Propiedades psicométricas de la Escala de Control Psicológico para la enseñanza. *Manuscrito sin publicar*.
- Matos, L., Reeve, J., Herrera, D., & Claux, M. (2018). Students' agentic engagement predicts longitudinal increases in perceived autonomy-supportive teaching: The Squeaky Wheel Gets the Grease. *The Journal of Experimental Psychology*. doi: 10.1080/00220973.2018.1448746
- Medrano, L. A., Moretti, L., & Ortiz, A. (2015). Medición del Engagement Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 40(2), 114-123.
- Mejía, C., Valladares, M., Talledo, L., Sánchez, K., Rojas, C., Ruíz, J., Cruz, B., & Paredes, Z. (2016). Síndrome de Burnout y factores asociados en estudiantes de medicina: Estudio multicéntrico en siete facultades de medicina peruanas. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 54 (3), 207-214.
- Meng, H., & Keng, J. (2016). The effectiveness of an Autonomy-Supportive Teaching Structure in Physical Education. *RICYDE: Revista internacional de ciencias del deporte*, 43(12), 5-28.
- Miller, S. (2018). Exploring the relationship between basic psychological needs and burnout for elementary school teachers. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 78(10-B(E)).
- Milyavskaya, M., & Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self-determination theory across multiple domains. *Personality and Individual Differences*, 50, 387-391.
- Mixán, N. (2015). *Apoyo a la autonomía, tipo de motivación y uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad

- Católica del Perú. Lima. Recuperada de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/6585>
- Molinari, L., & Mameli, C. (2017). Basic psychological needs and school engagement: A focus on justice and agency. *Social Psychology of Education*, Advance online publication. doi: 10.1007/s11218-017-9410-1
- Moustaka, F., Vlachopoulos, S., Kabitsis, C., & Theodorakis, Y. (2012). Effects of an autonomy-supportive exercise instructing style on exercise motivation, psychological well-being, and exercise attendance in middle-age women. *Journal of Physical Activity & Health*, 9, 139–150.
- Nishimura, T., & Suzuki, T. (2016). Basic psychological need satisfaction and frustration in Japan: Controlling for the big five personality traits. *Japanese Psychological Research*, 58(4), 320-331.
- Palacio, S., Caballero, C., González, O., Gravini, M., & Contreras, K. (2012). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universytas Psychological*, 11(2), 535-544.
- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de Engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Rev Educ Cienc Salud*, 7(1), 57-63.
- Pérez, C. (2004). *Técnicas de Análisis Multivariante de Datos: Aplicaciones con SPSS*. Madrid: Pearson Educación.
- Pérez, E., Medrano, L., & Sánchez-Rosas, J. (2013). El Path Analysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5 (1), 52-66.
- Pérez, C., Parra, P., Fasce, E., Ortiz, L., Bastías, N., & Bustamante, C. (2012). Estructura factorial y confiabilidad el Inventario de Burnout de Maslach en universitarios chilenos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 21(3), 255-263.
- Portalanza C., Grueso, M., & Duque, E. (2017). Propiedades de la Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S 9): análisis exploratorio con estudiantes en Ecuador. *Innovar*, 27(64), 145-156. doi: 10.15446/innovar.v27n64.62374
- Reeve, J. (2009a). *Understanding motivation and emotion*. 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., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 9(3), 537-548.
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 99-111. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.06.004
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy-support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P., & 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.
- Ríos, M. I., Carrillo, C., & Sabuco, E. (2012). Resiliencia y síndrome de burnout en estudiantes de enfermería y su relación con variables sociodemográficas y de relación interpersonal. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 88-95.
- Rosales, J. (2016). *Estrés académico y hábitos de estudio en universitarios de la carrera de psicología de un centro de formación superior privada de Lima - Sur* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma del Perú, Lima. Recuperada de <http://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/AUTONOMA/124/1/ROSALES%20FERNANDEZ.pdf>
- Ruíz-Quiles, M., Moreno-Murcia, J., & Vera, J. A. (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology*, 8(2), 68-75.
- Saeki, E., & Quirk, M. (2015). Getting students engaged might not be enough: The importance of psychological needs satisfaction on social-emotional and behavioral functioning among early adolescents. *Social Psychology of Education*, 18(2), 355-371.

- Salanova, M., & Schaufeli, W. (2004). El engagement de los empleados: un reto emergente para la dirección de los recursos humanos. *Estudios Financieros*, 62, 109-138.
- Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development*, 36, 413-424.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. (2004). Job Demands, Job Resources, and Relationship with Burnout and Engagement: A Multi-Sample Study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315. doi: 10.1002/job.248
- Schaufeli, W. B., Bakker, A., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire. A cross-national study. *Education and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716. doi: 10.1177/0013164405282471
- Schaufeli, W. B., Martínez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002a). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Roma, V., & Bakker, A. (2002b). The Measurement of Burnout and Engagement: A Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92.
- Schuler, J., Brandstatter, V., & Sheldon, K. (2013). Do implicit motives and basic psychological needs interact to predict well-being and flow? Testing an universal hypothesis and a matching hypothesis. *Motivation and Emotion*, 37, 480-495.
- Sierens, E. (2010). *Autonomy-Supportive, Structuring, and Psychologically Controlling Teaching: Antecedents, Mediators, and Outcomes in Late Adolescents* (Tesis de doctorado). Katholieke Universiteit Leuven. Leuven. Recuperada de <https://docplayer.net/28153733-Autonomy-supportive-structuring-and-psychologically-controlling-teaching-antecedents-mediators-and-outcomes-in-late-adolescents.html>
- Sierens, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Dochy, F. (2006). The authoritative teaching style: A model for the study of teaching styles. *Pedagogische Studiën*, 83(6), 419-431.
- Soenens, B., Luyckx, K., Vansteenkiste, M., Duriez, B., & Goossens, L. (2008). Clarifying the link between parental psychological control and adolescents' depressive symptoms. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54, 411–444.

- Soenens, B., Park, S. Y., Vansteenkiste, M., & Mouratidis, A. (2012a). Perceived parental psychological control and adolescent depressive experiences: A cross-cultural study with Belgian and South-Korean adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 261–272.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012b). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108-120. doi: 10.1037/a0025742
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30, 74–99.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Sierens, E. (2009). How are parental psychological control and autonomy-support related? A cluster-analytic approach. *Journal of Marriage and Family*, 71, 187-202.
- Spencer, L. (2017). *Estilo motivacional del docente, tipos de motivación, autoeficacia, compromiso agente y rendimiento en matemáticas en universitarios* (Tesis de posgrado). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima. Recuperada de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/9311>
- Su, Y-L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23, 159–188. doi: 10.1007/s10648-010-9142-7
- Suleman, F. (2016). Employability Skills of Higher Education Graduates: Little Consensus on a Much-discussed Subject. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 228, 169-174. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.07.025
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Tarbetsky, A., Martin, A., & Collie, R. (2017). Social and Emotional Learning, Social and Emotional Competence, and Students' Academic Outcomes: The Roles of Psychological Need Satisfaction, Adaptability, and Buoyancy. *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific*, 28(1), 17-37. doi: 10.1007/978-981-10-3394-0_2

- Toribio, C., & Franco, S. (2016). Estrés académico: el enemigo silencioso del estudiante. *Revista Salud y Administración*, 3(7), 11-18.
- Vallejo-Martín, M., Aja, J., & Plaza, J. (2018). Estrés percibido en estudiantes universitarios: influencia del burnout y del engagement académico. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 220-236.
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I., & Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4), 407-417. doi: 10.1016/j.psychsport.2014.04.001
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L., & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431-439.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. (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., Zhou, M. M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97, 468-483.
- Viciana, V., Fernández, A., Linares, M., Espejo, T., Puertas, P., & Chacón, R. (2018). Los estudios universitarios y el Mindfulness, una revisión sistémica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 119-135. doi: 10.15366/reice2018.16.1.008
- Wang, J., Liu, R., Ding, Y., Xu, L., Liu, Y., & Zhen, R. (2017). Teacher's autonomy support and engagement in math: Multiple mediating roles of self-efficacy, intrinsic value, and boredom. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-10.
- Williams, G., & Deci, E. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of Self-Determination Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767-779.

- Yu, C., Li, X., Wang, S., & Zhang, W. (2016). Teacher autonomy support reduces adolescent anxiety and depression: an 18-month longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 49, 115–123.
- Zárate, N., Soto, M., Castro, M., & Quintero, J. (2017). Estrés académico en estudiantes universitarios: Medidas preventivas. *Revista de la Alta Tecnología y la Sociedad*, 9(4), 92-98. Recuperada de <http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=123819727&lang=es&site=ehost-live>
- Zhen, R., Liu, R., Ding, Y., Liu, Y., Wang, J., & Xu, L. (2016). The moderating role of intrinsic value in the relation between psychological needs support and academic engagement in mathematics among chinese adolescent students. *International Journal of Psychology*. Advance online publication. doi:10.1002/ijop.12374
- Zúñiga, X. (2020). *Bienestar estudiantil en Posgrado: Una aproximación desde la Teoría de la Autodeterminación* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima.

Apéndice A

Consentimiento Informado (Para el participante)

La presente investigación es realizada por **Claudia Renatta López Gonzales** (20120569), estudiante de décimo segundo ciclo de la facultad de psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, bajo la asesoría de la Doctora Lennia Matos.

El estudio forma parte de la tesis de grado de licenciatura en psicología educacional y su objetivo es conocer la relación entre el clima en el aula y la motivación académica de los estudiantes de los dos primeros años de una universidad privada de Lima. La aplicación del cuestionario nos permitirá conocer qué piensan y sienten los estudiantes, y así brindar recomendaciones a partir de los hallazgos. Si aceptas participar del estudio, te pediremos responder a un cuestionario, el cual tomará aproximadamente 20 minutos.

Tu participación es totalmente voluntaria. La información que se recoja será estrictamente anónima y no se podrá utilizar para ningún otro propósito fuera de los alcances de esta investigación. Los resultados serán presentados de modo grupal (no habrán resultados individuales). Si deseas conocer estos resultados al término de la investigación puedes escribirme a **claudia.lopezg@pucp.pe**.

Si tuvieras alguna duda con relación al desarrollo de la investigación, puedes realizar todas las preguntas que desees durante la aplicación. Además, tu participación puede finalizar en el momento que lo decidas sin generarte algún efecto perjudicial.

Consentimiento Informado
(Para la investigadora)

La presente investigación es realizada por **Claudia Renatta López Gonzales** (20120569), estudiante de décimo segundo ciclo de la facultad de psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, bajo la asesoría de la Doctora Lennia Matos.

El estudio forma parte de la tesis de grado de licenciatura en psicología educacional y su objetivo es conocer la relación entre el clima en el aula y la motivación académica de los estudiantes de los dos primeros años de una universidad privada de Lima. La aplicación del cuestionario nos permitirá conocer qué piensan y sienten los estudiantes, y así brindar recomendaciones a partir de los hallazgos. Si aceptas participar del estudio, te pediremos responder a un cuestionario, el cual tomará aproximadamente 20 minutos.

Tu participación es totalmente voluntaria. La información que se recoja será estrictamente anónima y no se podrá utilizar para ningún otro propósito fuera de los alcances de esta investigación. Los resultados serán presentados de modo grupal (no habrán resultados individuales). Si deseas conocer estos resultados al término de la investigación puedes escribirme a **claudia.lopezg@pucp.pe**.

Si tuvieras alguna duda con relación al desarrollo de la investigación, puedes realizar todas las preguntas que desees durante la aplicación. Además, tu participación puede finalizar en el momento que lo decidas sin generarte algún efecto perjudicial.

Muchas gracias por tu participación.

Marca con una X en el recuadro que corresponda:

- Sí, deseo participar en el estudio y mi participación es totalmente voluntaria y anónima.
- No deseo participar en el estudio.

Apéndice B

Ficha de datos sociodemográficos

1. Sexo:

Mujer

Hombre

2. Edad: _____ años.

3. Ciclo de estudios donde llevas la mayoría de créditos actualmente:

4. ¿Qué carrera has elegido seguir?

5. ¿Te sientes seguro de tu elección?

Sí ____

No ____

Apéndice C

Asimetría y curtosis de las variables estudiadas

Tabla 3

Coefficientes de Asimetría y Curtosis de las variables estudiadas

Variables	Asimetría	Curtosis
Apoyo a la autonomía docente	-.57	.03
Control psicológico docente	.91	.46
Satisfacción de las NPB	-.83	1.32
Frustración de las NPB	.15	-.36
Burnout académico	.41	.17
Engagement académico	-.07	-.51



Apéndice D

Correlación biserial puntuada entre edad de participantes y variables de estudio

Tabla 5

Correlaciones entre las variables estudiadas y edad de los participantes (N=252)

Medida	Apoyo a la autonomía docente	Control psicológico docente	Satisfacción de las NPB	Frustración de las NPB	Burnout académico	Engagement académico
Edad	-.04	-.10	-.03	-.18**	-.16*	.09

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

