

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



Estilo motivacional docente, necesidades psicológicas básicas, estilos de regulación emocional y compromiso académico en escolares y universitarios

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN COGNICIÓN,
APRENDIZAJE Y DESARROLLO**

AUTORA

Katty Janett Huaranga Angeles

ASESORA

Lennia Matos Fernandez

Mayo, 2020

Agradecimientos

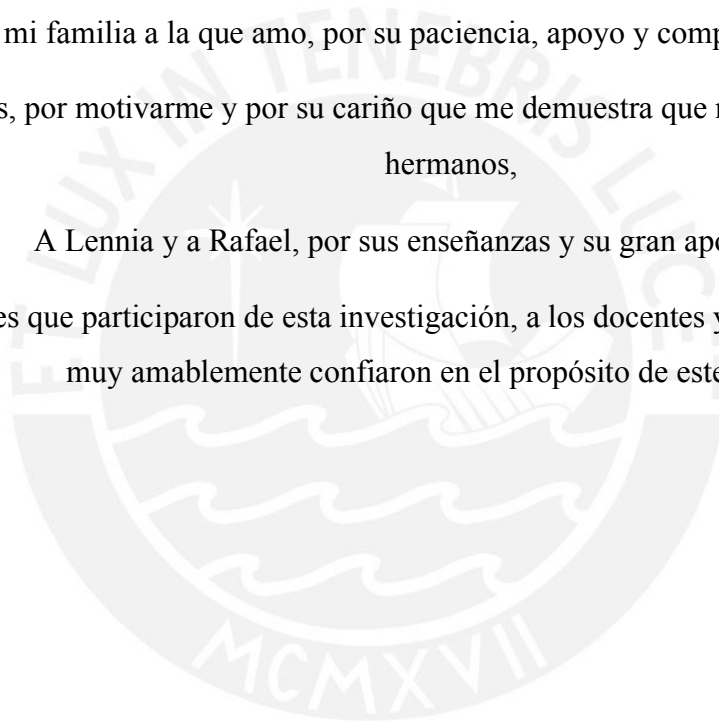
A Dios, por sentir su amor en todo momento de este proceso de elaboración de la tesis,

A mi familia a la que amo, por su paciencia, apoyo y comprensión,

A mis amigos, por motivarme y por su cariño que me demuestra que más que amigos son
hermanos,

A Lennia y a Rafael, por sus enseñanzas y su gran apoyo,

A los estudiantes que participaron de esta investigación, a los docentes y a las autoridades que
muy amablemente confiaron en el propósito de este estudio.



Resumen

Empleando la Teoría de la Autodeterminación como marco de referencia, el presente estudio examina la relación entre la percepción de los estilos motivacionales de los docentes, la satisfacción/frustración de las necesidades psicológicas básicas (NPB), los estilos de regulación emocional y el compromiso académico. La muestra estuvo compuesta por 423 estudiantes escolares (edad promedio: 15.65 y DE: .98) y por 472 estudiantes universitarios (edad promedio: 21.32 y DE: 2.58) de Lima Metropolitana. Los estudiantes completaron instrumentos con evidencias de validez y confiabilidad en las muestras estudiadas. El modelo hipotético planteado fue estudiado mediante el análisis de senderos. Los resultados confirmaron dos de las hipótesis planteadas, pues corroboran que el estilo motivacional docente se relaciona con las experiencias internas de los estudiantes escolares y universitarios, tanto con los sentimientos respecto a sus propias necesidades psicológicas básicas como con los estilos para regular sus emociones. En este sentido, un estilo de apoyo a la autonomía se relaciona mejor con la satisfacción de las NPB y con un empleo de la regulación integrada, mientras que un estilo de control psicológico se asocia con una mayor frustración de las NPB y fomenta un mayor uso de la regulación supresiva y la desregulación. Por otro lado, no se comprobaron las hipótesis referidas al rol mediador de los estilos de regulación emocional en la relación entre las NPB y el compromiso académico. Todos estos hallazgos son discutidos en función a sus alcances y sus limitaciones, además que se comentan recomendaciones y futuras líneas de trabajo.

Palabras clave: estilo motivacional docente, necesidades psicológicas básicas, estilos de regulación emocional y compromiso académico.

Abstract

Using Self Determination Theory as a framework, this study examines the relationship between perception of teacher's motivational styles, satisfaction/frustration of basic psychological needs (BPN), emotion regulation styles, and academic engagement. The sample was composed of 423 school students (Mean age: 15.65 SD: .98) and 472 university students (Mean age: 21.32 SD: 2.58) from Metropolitan Lima. The hypothetical model was studied through the path analysis. The results confirmed two of the hypotheses, since they showed that motivational teaching styles are related to the internal experiences of school and university students, like feelings about their own basic psychological needs and their emotion regulation styles. In this sense, autonomy support is better related to the satisfaction of the BPN and with a use of integrated regulation, while psychological control is associated with a greater frustration of the BPN and encourages a greater use of suppressive regulation and dysregulation. On the other hand, hypotheses regarding the mediating role of emotion regulation styles in the relationship between BPN and academic engagement were not verified. All these findings are discussed based on their scope and limitations, in addition to commenting on recommendations and future lines of work.

Key words: motivational teaching styles, basic psychological needs, emotional regulation styles and academic commitment.

Tabla de contenidos

Resumen.....	1
Abstract.....	2
Introducción.....	4
Regulación emocional.....	4
El estilo motivacional del docente.....	7
Estilo motivacional del docente y las necesidades psicológicas básicas.....	9
Estilo motivacional del docente y regulación emocional.....	11
Necesidades psicológicas básicas y regulación emocional.....	12
Compromiso académico.....	13
Método.....	21
Participantes.....	21
Medición.....	22
Procedimiento.....	28
Análisis de datos.....	29
Resultados.....	31
Evidencias de validez de constructo de los instrumentos.....	31
Evidencias de confiabilidad de los instrumentos.....	34
Análisis descriptivos.....	36
Diferencia de las variables de estudio según institución educativa.....	37
Diferencia de las variables de estudio según asignatura.....	38
Correlaciones entre las variables de estudio.....	39
Modelo de relaciones entre variables: descripción del modelo de path analysis.....	41
Discusión.....	44
Referencias.....	53
ANEXOS.....	63

Introducción

Las emociones están presentes en todos los lugares en que interactúan las personas, siendo el aula de clase un espacio en las que aparecen. Fried (2010) resalta que estas emociones influyen en los procesos cognitivos y de motivación. En este sentido, indica que las emociones como la tristeza, ira y miedo pueden perjudicar a los recursos de atención disponibles, disminuir la probabilidad de utilizar estrategias cognitivas, afectar al rendimiento, etc. Por su parte, Gumora y Arsenio (2002) y Boekaerts (2011) han descubierto que las emociones como la alegría y el disfrute aumentan los niveles de motivación intrínseca, se relacionan positivamente con un mejor bienestar y favorecen a otros resultados educativos como el rendimiento.

En base a lo comentado anteriormente, varios aspectos presentes en todo proceso de aprendizaje se asocian con la emoción (Boekaerts, 2011, Fried, 2010 y Tomas, Rigano y Ritchie, 2015), por lo que esta investigación se interesó en ella y se planteó como objetivo examinar una de las variables que se orienta al manejo de las emociones para la obtención de las metas, conocida como la regulación emocional. A continuación se hará una revisión teórica de esta variable y posteriormente se describirá a otras que se relacionarían con ella.

Regulación emocional

La regulación emocional es definida como la capacidad para gestionar las propias emociones (Ryan, Deci, Grolnick y La Guardia, 2006), pues permite iniciar, mantener o modular un estado afectivo y tomar decisiones respecto a cuándo y cómo expresar las emociones (Gross y Thompson, 2007). Entre los modelos que explican la regulación emocional figuran los de Gross y Thompson (2007) y el propuesto por la teoría de la autodeterminación, los que serán comentados en seguida.

Gross y Thompson (2007) señalan que en el proceso de generación de una respuesta emocional se aprecian cuatro elementos: a) situación: externa (eventos ambientales) o interna (representaciones mentales), b) atención: a través de la cual se seleccionan los elementos más significativos de la situación., c) evaluación: de la situación y d) respuesta emocional (alegría, tristeza, cólera, etc.). Reconocer estos elementos es importante para Gross y Thompson (2007), pues la regulación emocional tiene efectos sobre uno o más de ellos. Dicho esto, los mismos investigadores refieren que para regular la emoción se pueden aplicar estrategias de modificación

y supresión. Una de las estrategias de modificación es la reevaluación cognitiva, la que ocurre antes que se genere una respuesta emocional. Esta estrategia requiere de la evaluación para transformar una experiencia emocional negativa en una provechosa. Más bien, la supresión se manifiesta luego que las tendencias de respuesta ya han iniciado y se enfoca en disminuir e inhibir la expresión de la emoción, por lo que influye directamente sobre los componentes experienciales, conductuales o fisiológicos de la respuesta emocional (Gross, 2015).

Se sabe que algunas estrategias del modelo de Gross y Thompson (2007) son efectivas; no obstante, las que son eficaces para una persona pueden no serlo para otra. En cuanto a las estrategias de modificación, tienen poco costo para el individuo y suelen asociarse al bienestar, a un mejor funcionamiento social y a un óptimo funcionamiento cognitivo (Gross, 2015). Más bien, las estrategias centradas en la respuesta (supresión) tienden a provocar efectos adversos, debido a que otros componentes de la respuesta emocional continúan activos y requieren constantes esfuerzos para mantenerse bajo control. Estas estrategias se vinculan negativamente con el bienestar y se relacionan con un bajo compromiso académico en el aula. (Tomas, Rigano y Ritchie, 2015).

A diferencia del marco propuesto por Gross y Thompson (2007), la teoría de la autodeterminación tiene una visión particular de la regulación emocional. Este modelo teórico señala que las emociones son insumos de información esenciales para guiar la acción y el crecimiento, por lo que no hay emociones buenas o malas (Roth, Shahar, Zohar-Shefer, Benita, Moed, Bibi, Kanat-Maymon y Ryan, 2017). Además, el mismo modelo distingue tres formas de regulación de la emoción: integrada, supresiva y desregulada (Roth, Assor, Niemiec, Ryan y Deci, 2009), las que serán descritas en los siguientes párrafos.

En la regulación integrada de la emoción (también llamada IER) hay tres características importantes. Una de ellas es que esta forma de regulación implica poner atención e interés a las propias emociones, tolerarlas y aceptarlas (Deci, Ryan, Schultz y Niemiec, 2015 y Ryan, Deci, Grolnick y La Guardia, 2006), en lugar de optar por el control u opresión de estas. Incluso, mediante esta forma de regulación se busca comprender las razones y significados personales detrás de esas emociones. La segunda característica es que corresponde a la forma más autónoma de regulación emocional, pues permite elegir alguna respuesta o conducta de expresión de la emoción en función a las necesidades, valores y aspiraciones, así como a las demandas

situacionales (Roth, Benita, Amrani, Shachar, Asoulin, Moed, Bibi y Kanat-Maymon, 2014 y Deci y Ryan, 2008). Por lo dicho, la aceptación, el distanciamiento y la reevaluación cognitiva de la situación, consideradas como respuestas a las señales emocionales, van acompañadas siempre de un sentido de volición que permitirá alcanzar una sensación de satisfacción (Deci y Ryan, 2008). Por último, la tercera característica es que la IER es adaptativa, pues permite responder a las circunstancias y regular el comportamiento en dirección al crecimiento y bienestar (Deci, Ryan, Schultz y Niemiec, 2015).

Respecto a los beneficios de la IER, promueve un procesamiento emocional no defensivo y un funcionamiento bastante efectivo en muchos dominios, como en las relaciones cercanas, en las que los sentimientos negativos intensos pueden activarse a menudo (Roth y Assor, 2012). Específicamente, estudios de Roth y Assor (2012) y Roth, Shane y Kanat-Maymon (2017) manifiestan que la IER permite a las personas revelar sus dificultades personales, pedir ayuda, escuchar empáticamente y negociar conflictos interpersonales de una manera óptima.

Otra de las formas de regulación de la emoción es la supresiva. Las personas que la emplean tratan de manera consistente y rígida de ignorar, esconder y reprimir las emociones negativas, dado que se experimentan como amenazantes y peligrosas (Roth, Benita, Amrani, Shachar, Asoulin, Moed, Bibi y Kanat-Maymon, 2014 y Roth y Assor, 2012). Además, este estilo de regulación afecta a la capacidad de revelar dificultades personales, de escuchar empáticamente a otros y, en términos más generales, de lidiar eficazmente con las emociones negativas intensas que son parte de muchas relaciones.

Es relevante indicar que la regulación supresiva puede ser adaptativa a veces, pero solo en la medida en que se elija voluntariamente, en función a la capacidad del individuo para integrarla con aspectos importantes de uno mismo, como las necesidades, los valores y los objetivos (Roth y Assor, 2012 y Roth et al., 2014). Por lo señalado, se puede elegir a la supresión para evitar costos personales atribuidos a la expresión de una emoción que se percibe como negativa en determinadas circunstancias (Assor, Roth y Deci, 2004).

Por otro lado, la desregulación se manifiesta cuando no se puede controlar las emociones negativas, lo que ocasiona que las personas se sientan abrumadas y no puedan continuar funcionando de manera efectiva (Roth, Benita, Amrani, Shachar, Asoulin, Moed, Bibi y Kanat-Maymon, 2014). Esta desregulación es especialmente desadaptativa porque socava la capacidad

de las personas para realizar sus tareas y trabajos cotidianos. Además, las dificultades para manejar las emociones, presentes en la desregulación, impiden la participación en comportamientos íntimos, los que requieren tolerancia y apertura a las emociones (Roth y Assor, 2012).

Volviendo a la regulación integrada de la emoción (IER), se ha encontrado que ofrece algunas ventajas sobre la supresión y desregulación, en términos de mayor apertura a revelar las dificultades personales, mejor funcionamiento emocional, conductual y mayor bienestar (Roth y Assor, 2012 y Roth et al., 2014). De la misma manera, se ha hallado una reducción en la excitación emocional y una mayor habilidad para recordar información en aquellos que utilizan la IER, en comparación con quienes utilizan el distanciamiento emocional, la supresión o experimentan desregulación (Roth, Shahar, Zohar-Shefer, Benita, Moed, Bibi, Kanat-Maymon y Ryan, 2017).

Uno de los investigadores que más ha estudiado los estilos de regulación emocional es Guy Roth, quien ha identificado que estos se relacionan con algunas consecuencias a nivel emocional, fisiológico y conductual (Roth, Shahar, Zohar-Shefer, Benita, Moed, Bibi, Kanat-Maymon y Ryan, 2017). Este autor ha examinado el vínculo entre el estilo de regulación integrada de la emoción y la ayuda humanitaria (Roth, Shane y Kanat-Maymon, 2017), así como la asociación entre los estilos de regulación emocional y los resultados en el compromiso académico de adolescentes (Roth, Assor, Niemiec, Ryan y Deci, 2009). Aun así, existen pocos estudios respecto a los estilos de regulación emocional y su relación con elementos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, Ryan, Deci, Grolnick y La Guardia (2006) manifiestan que los estilos regulatorios se desarrollan gracias a las experiencias y resaltan que el contexto social influye en el proceso de regulación de la emoción. Por lo tanto, el estilo motivacional del docente (presente en todo contexto de aprendizaje) podría influir en la regulación emocional de los estudiantes. Para conocer de qué se trata el estilo motivacional del docente se hará una descripción a continuación.

El estilo motivacional del docente

El estilo motivacional del docente se define como un patrón de actuación duradero y recurrente que se utiliza para motivar a los estudiantes a participar de las actividades de aprendizaje (Reeve, 2009). Ryan y Deci (2004) indican que en la práctica docente se puede evidenciar estilos motivacionales de control o de apoyo a la autonomía. Algunos tienen un estilo controlador, a través

del cual se presiona a los estudiantes a pensar, sentir o comportarse de acuerdo a los intereses del docente (Reeve, 2016). Soenens y Vansteenkiste (2010) refieren que un estilo de control se expresa de dos maneras, como control interno o externo. El control interno se refiere a desencadenar, a menudo de forma encubierta y sutil, fuerzas de presión interna en los estudiantes, suscitando sentimientos de culpa, ansiedad y vergüenza. Respecto al control externo, consiste en estimular un sentido de obligación externa en los estudiantes, mediante el uso de estrategias como castigos, recompensas, uso de un lenguaje de control explícito, entre otros (Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, y Matos, 2005). En cuanto a los estudios que se han realizado sobre este estilo de control docente, se ha hallado que se relaciona con una menor motivación intrínseca de los estudiantes, con la frustración de las necesidades psicológicas básicas y con un menor rendimiento académico (Hofferber, Eckes y Wilde, 2014 y Moreno-Murcia, Huéscar y Ruiz, 2018).

Investigadores como Soenens, Sierens, Vansteenkiste Goossens y Dochy (2012) hacen referencia al estilo docente de control psicológico, el cual comparte características con el estilo de control referido en el párrafo anterior. Sobre el primero, los mismos autores indican que los docentes que la emplean, usan su propio juicio y valores como marco de referencia, ignoran la perspectiva de sus estudiantes y usan tácticas intrusivas como la inducción de culpa, la vergüenza y la expresión de decepción. Además, de acuerdo con Soenens, Sierens, Vansteenkiste Goossens y Dochy (2012) un mayor empleo de este estilo motivacional trae como consecuencia un menor uso de estrategias de autorregulación y un menor rendimiento académico de los estudiantes. En función a lo comentado, este estudio toma interés sobre esta variable, pues aún muy pocas investigaciones han puesto su atención en este estilo en particular que opera sobre las prácticas de control interno, la mayoría se ha focalizado en el estilo de control docente mencionado previamente.

Por otro lado, los docentes que emplean un estilo motivacional de apoyo a la autonomía buscan detectar las necesidades y sentimientos de los estudiantes, así como sus intereses y recursos motivacionales (Deci y Ryan, 2000 y Reeve, 2016). De hecho, toman en cuenta la perspectiva del alumno para la definición de objetivos de aprendizaje y de actividades. Asimismo, fomentan la toma de decisiones y facilitan nuevas formas o alternativas para que los estudiantes alcancen los resultados esperados (Deci y Ryan, 2000). Incluso, utilizan un lenguaje que estimula la participación en las actividades de aprendizaje y suelen explicar los beneficios de los temas o aprendizajes a desarrollar. Ante problemas como falta de compromiso, conducta inadecuada y bajo

rendimiento, reconocen y validan las emociones negativas, usan un lenguaje no controlador y se muestran pacientes (Deci, Eghari, Patrick y Leone, 1994 en Reeve, 2016).

Varios estudios han hallado mejores resultados cuando los docentes emplean un estilo de apoyo a la autonomía que cuando adoptan un estilo de control (Deci y Vansteenkiste, 2004 y Haerens, Vansteenkiste, De Meester, Delrue, Tallir, Vande Broek, Gori y Aelterman, 2018). Diversos autores concluyen que este estilo que apoya la autonomía predice una motivación de mayor calidad de los estudiantes escolares y universitarios (Bieg, Backes y Mittag, 2011 y Furtak y Kunter, 2012). Además, según lo reportado por González, Castillo, García y Balaguer (2015) y Cheon, Reeve, Yu y Jang (2014), este estilo promueve una mejor y más positiva participación en el aula, mayor persistencia, mayor interés por solicitar ayuda, más alto nivel de autoeficacia, mejores estrategias de aprendizaje y mayor rendimiento académico.

Luego de haber comentado las características del estilo motivacional del docente, se hará referencia a las necesidades psicológicas básicas, en tanto todo comportamiento humano es motivado por ellas, según la teoría de la autodeterminación. Se revisará en qué consisten estas necesidades y se explicarán los hallazgos respecto a su relación con el estilo motivacional del docente.

Estilo motivacional del docente y las necesidades psicológicas básicas

Las necesidades psicológicas básicas son tres y son definidas por Deci y Ryan (2002). La autonomía se refiere a la necesidad de sentir que se actúa en base a la propia voluntad y de acuerdo con los valores personales e intereses, en lugar de sentir que se actúa por coacción o presión. Por su parte, la competencia representa a la necesidad de involucrarse en actividades que desafían las habilidades y se presentan como retadoras. En este sentido, la competencia alude a la búsqueda de efectividad y confianza en un contexto. En cuanto a la relación, supone la necesidad de construir conexiones sociales profundas y significativas con otros. Esta necesidad se satisface cuando se experimenta apoyo social y hay un sentimiento de pertenencia a un grupo.

Algunas investigaciones han encontrado que los estilos motivacionales de los docentes se relacionan con las necesidades psicológicas básicas o NPB. Por ejemplo, en el caso de los trabajos realizados por De Meyer, Tallir, Soenens, Vansteenkiste Aelterman, Van den Berghe, Speleers y Haerens (2014) con adolescentes de nivel escolar, se halló que la percepción de un estilo de control

docente se asociaba con la frustración de las necesidades de competencia, relación y autonomía, puesto que estas no eran tomadas en cuenta, más bien el docente presionaba a los estudiantes y buscaba que se comporten de una manera que él deseaba. Este actuar del docente ha sido previamente explicado por Deci y Vansteenkiste (2004), quienes exponían que algunos profesores suelen aplicar técnicas de control como los castigos y las recompensas para persuadir las acciones de los estudiantes.

Otro estudio que tomó en cuenta este estilo de control fue el realizado por Rodríguez (2017), con una muestra de estudiantes peruanos con rango de edad de 13 a 17 años. En esta investigación se halló que la percepción de los estudiantes respecto al estilo de control docente se relacionaba con la frustración de las necesidades psicológicas básicas de competencia, relación y autonomía, la que generaba un tipo de motivación más controlada, en la que se actúa bajo presión.

Por el contrario, cuando el docente utiliza un estilo de apoyo a la autonomía, los estudiantes experimentan una mayor satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas (Deci y Vansteenkiste, 2004). De hecho, Chengfu, Li y Zhang (2015) realizaron un estudio longitudinal con una muestra de estudiantes escolares chinos (en el rango de edad de 13 a 16 años) y encontraron que el apoyo a la autonomía de los maestros predijo la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes en un año, la que a su vez aumentó para el siguiente año. Además, también se incrementó la participación de los estudiantes en los dos años siguientes. Esto sugiere que el estilo docente de apoyo a la autonomía es un importante elemento que predice algunos de los resultados del estudiante.

Al igual que en el párrafo anterior, una investigación peruana encontró que la percepción de estudiantes escolares respecto al estilo docente de apoyo a la autonomía se relacionaba de forma positiva con la satisfacción de necesidades de competencia, autonomía y relación (Rodríguez, 2017). A su vez, en este estudio, la satisfacción de necesidades fue un predictor positivo de la motivación autónoma y la vitalidad subjetiva. Haerens, Vansteenkiste, De Meester, Delrue, Tallir, Vande Broek, Gori y Aelterman (2018) tuvieron un resultado similar, pues aquellos estudiantes escolares que percibieron mayor apoyo a la autonomía por parte de sus docentes revelaron resultados más óptimos, como una mayor satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas y una mayor motivación autónoma. Lo contrario sucedió con quienes percibieron un estilo

controlador, pues obtuvieron resultados menos favorables, como una mayor frustración de las NPB y desmotivación.

Una vez revisada la relación entre el estilo motivacional del docente y las NPB, se insiste en que estos estilos, presentes en todo contexto de aprendizaje, podrían relacionarse con la regulación emocional, tal cual se ha indicado anteriormente. Por lo tanto, en la siguiente sección se explorará la postulada relación.

Estilo motivacional del docente y regulación emocional

Hasta el momento en que se realizó esta revisión bibliografía no se encontraron estudios que hayan examinado la relación entre el estilo motivacional del docente y la regulación emocional; sin embargo, Roth, Assor, Niemiec, Ryan y Deci (2009) y Roth y Assor (2012) se han enfocado en investigar la percepción de los estilos motivacionales de los padres y han hallado conclusiones interesantes a nivel de la regulación de la emoción de los hijos (universitarios y estudiantes escolares). De hecho, estos autores exploraron el estilo de los padres de control psicológico y de apoyo a la autonomía. En cuanto al estilo de control psicológico, se diferenciaron al estilo condicional positivo y negativo. En el primero se proporciona más afecto o reconocimiento solo cuando el individuo participa en comportamientos deseados, por lo que tiene lógica que este estilo se relacione con la regulación supresiva, así como con dificultades para la intimidad y para apoyar a otros. El segundo estilo de control es el condicional negativo en el que se otorga menos atención y afecto cuando no se cumple con las expectativas, por lo que se relaciona con la desregulación y desmotivación, debido a sentimientos de resentimiento porque los padres son controladores, punitivos, indiferentes, desalentadores y coercitivos. Como se ve, percibir estilos de control en los padres suscitaba que los hijos experimenten mayor desregulación o supresión de emociones, dificultades en la capacidad de intimidad, conflictos internos, estrés y confusión.

El mismo estudio de Roth y Assor (2012) también identificó que percibir un estilo de apoyo a la autonomía concede a los hijos la oportunidad de atender a sus sentimientos, logrando tener conciencia de sus estados emocionales, así como aceptación y valoración de estos. Además, los autores encontraron que este estilo de apoyo a la autonomía permite a los hijos una actuación de forma no restringida y exploratoria, lo cual les facilita la opción de elegir cómo expresar las

emociones, en lugar de reprimirlas. Por todo lo mencionado, esta investigación halló que la percepción de apoyo a la autonomía se asociaba con una regulación integrada de la emoción.

Previamente se ha discutido cómo el estilo motivacional del docente se vincula con las necesidades psicológicas básicas y en esta sección se ha reportado la relación entre dichos estilos motivacionales y los estilos de la regulación emocional; por lo tanto, hay la probabilidad que las NPB se relacionen con los estilos de regulación emocional. En seguida se examinará dicha asociación.

Necesidades psicológicas básicas y regulación emocional

En la literatura revisada hasta el momento de realizar esta investigación se encontró muy pocos estudios que relacionaban las necesidades psicológicas básicas con los estilos de regulación emocional. Uno de ellos es el llevado a cabo por Benita, Benish-Weisman, Matos y Torres (2020), quienes hallaron que la regulación integrada de la emoción se relacionaba positivamente con el bienestar, a través de la satisfacción de las NPB. Por su parte, se descubrió que la regulación supresiva se asociaba negativamente con el bienestar, por medio de la frustración de las necesidades psicológicas básicas.

A pesar que solo se encontró la investigación citada en el párrafo anterior, algunos estudios muestran hallazgos que sugieren una asociación entre las NPB y los estilos de regulación emocional. Lee y Hans (2017) examinaron los roles de las necesidades psicológicas básicas y las dificultades para regular la emoción en el comportamiento de atracones de comida de estudiantes mujeres. Aunque no consideraron los estilos de regulación emocional, indicaron que ante la frustración de la necesidad de competencia, se experimentan emociones negativas, dado que no se alcanzan resultados positivos; por lo tanto, tiene sentido que las personas que sienten que no se está apoyando su necesidad de competencia se consideren poco hábiles para regular sus emociones. También, Lee y Hans (2017) señalaron que todas las personas que no encuentran satisfecha su necesidad de relación podrían tener dificultades para regular sus emociones. Incluso, reportaron que la frustración de la necesidad de autonomía llevaría a tener sensaciones de no poder realizar acciones bajo voluntad y elección, las que podrían afectar a una regulación de emociones de forma adaptada. Por otro lado, los mismos autores sugieren una relación entre la satisfacción de las NPB y la regulación emocional. En este sentido, advirtieron que cuando las necesidades de

autonomía y competencia son satisfechas, las personas podrían abordar el material cargado de emociones sin dilación.

Complementando lo mencionado anteriormente, Emery, Heath y Mills (2016) indican que cuando se frustra cualquier necesidad, el bienestar general y la salud psicológica de un individuo están en riesgo, pues se puede caer en patrones de inadaptación. De hecho, el trabajo de estos investigadores respecto a conductas de autolesión en jóvenes encontró que la frustración de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) se asocia con mayores dificultades para tener conciencia de las emociones, para controlar los impulsos, para el involucramiento en conductas dirigidas hacia una meta y para usar estrategias que ayuden a regular las emociones.

Además de los estudios referidos, se ha podido comprobar que un estilo que promueve la autonomía, en el que se toma en cuenta las necesidades psicológicas básicas, favorecería al desarrollo de un estilo de regulación emocional integrada, el que conduce a un mayor bienestar y mayor energía (Roth, Assor, Niemiec, Ryam y Deci, 2009). Incluso, Deci, E. (comunicación personal, 5 de octubre del 2018) validó que la posibilidad que este estilo que apoya a la autonomía promueva la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y por ende la regulación emocional integrada.

Luego de haber descrito los hallazgos en la literatura respecto al estilo motivacional del docente, las necesidades psicológicas básicas y la regulación emocional, es momento de examinar uno de los resultados educativos más valorados en los contextos de enseñanza y aprendizaje: el compromiso académico. Para ello, se comenzará revisando en qué consiste y se continuará reportando estudios que han examinado la relación entre este compromiso y las variables comentadas antes.

Compromiso académico

Reeve (2012) define al compromiso académico como el grado en que un estudiante se involucra de manera activa en su aprendizaje. Esta variable se genera gracias a la interacción entre los recursos internos de motivación del estudiante y el ambiente de apoyo que se brinda en el aula (a favor de las necesidades, objetivos, intereses y valores de los estudiantes). Incluso, según la literatura revisada (Cheon y Reeve, 2013, Reeve, 2012 y Reeve y Tseng, 2011), el compromiso es

una construcción que tiene manifestaciones conductuales, cognitivas y emocionales, por lo que se realiza la siguiente clasificación:

- Compromiso conductual, que se expresa en la atención, el esfuerzo y la persistencia que los estudiantes dirigen a la tarea, así como en la falta de problemas de conducta en el aula.
- Compromiso emocional, a través del cual se demuestra interés y entusiasmo, ausencia de ira y aburrimiento.
- Compromiso cognitivo, en el que se utilizan estrategias cognitivas de aprendizaje eficaces y autorregulación activa.

Además de estas manifestaciones del compromiso, la teoría de la autodeterminación ha añadido al compromiso agente. Reeve y Tseng (2011) indican que representa a la contribución intencional, proactiva y constructiva de los estudiantes en el contexto de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, lo definen como el proceso a través del cual los estudiantes, de forma proactiva, tratan de crear, mejorar y personalizar las condiciones y circunstancias en las que aprenden. Para mencionar algunos ejemplos, los mismos investigadores señalan que se muestra compromiso agente cuando los estudiantes modifican alguna experiencia de aprendizaje y cuando personalizan la clase, brindando sugerencias, comunicando preferencias, haciendo preguntas o solicitando la oportunidad de aprender a través de otras maneras.

Después de haber anunciado las características principales del compromiso, es importante advertir que varios estudios han hallado relaciones entre este y aspectos como el estilo motivacional del docente, la motivación del estudiante, las necesidades psicológicas básicas y el rendimiento. En cuanto a la relación con el estilo motivacional del docente, Reeve (2012) comenta que observar el compromiso de los estudiantes permite a los maestros verificar qué tan buenos son sus esfuerzos y las actividades que está planteando; por lo tanto, luego de evaluar el compromiso, podrán variar su estilo motivador, las actividades en el aula, la retroalimentación, los tipos de evaluación, etc. Adicionalmente, Cheon y Reeve (2013) explican que el compromiso del estudiante puede optimizar o afectar su motivación posterior hacia esa misma actividad. La razón de este argumento tiene que ver con la satisfacción de las NPB, pues si realizar la actividad permite satisfacer estas necesidades, es seguro que la motivación se mantenga o incremente. No obstante, en caso esto no se lleve a cabo, la motivación decaería y los estudiantes buscarían otras medidas para satisfacer estas necesidades. Por último, Reeve (2012) resalta que el compromiso se asocia

con logros como el rendimiento académico y el desarrollo de habilidades. Así, un estudio de Cheon y Reeve (2013) ha encontrado que el compromiso media la relación entre la autoeficacia y el rendimiento.

En el contexto peruano se han realizado algunos estudios sobre el compromiso académico, los que serán comentados a continuación. Para empezar, Pérez-León (2017) investigó los mecanismos motivacionales que predicen el compromiso académico de 1 027 estudiantes de cuarto de secundaria de instituciones educativas limeñas. Este autor halló que la motivación autónoma mediaba la relación entre la percepción del estilo docente de apoyo a la autonomía y el compromiso cognitivo, agente y emocional reportado por los estudiantes. Además, descubrió que la motivación controlada se asociaba negativamente con el compromiso emocional.

Ferreya (2017) también examinó la relación entre el estilo motivacional docente, la motivación y el compromiso de 851 estudiantes universitarios. Según lo esperado, se encontró una asociación positiva entre la percepción del estilo docente de apoyo a la autonomía y el compromiso agente y conductual, teniendo a la motivación autónoma del estudiante como variable mediadora. Asimismo, se hallaron relaciones positivas entre la percepción del estilo de control del docente y la falta de compromiso agente y conductual, a través de las variables de motivación controlada y desmotivación del estudiante hacia su aprendizaje. En suma, se reveló que el estilo motivacional del docente predice la motivación y el compromiso.

Otra de las investigaciones peruanas que ha considerado como variable de estudio al compromiso agente corresponde a Spencer (2017), quien exploró las relaciones entre el estilo motivacional del docente (apoyo a la autonomía vs control), los tipos de motivación (autónoma vs controlada), la autoeficacia, el compromiso agente y el rendimiento en un grupo de 165 universitarios limeños. Los resultados más interesantes indicaron que la percepción del estilo docente de apoyo a la autonomía predijo la autoeficacia y el compromiso agente. Además, se halló una relación entre la percepción del estilo docente de control y la falta de compromiso agente, mediada por la motivación controlada.

Se sumó a las investigaciones el estudio de Dammert (2017), quien analizó la asociación entre el estilo motivacional del docente, las necesidades psicológicas básicas y el compromiso agente y conductual de 235 estudiantes limeños de nivel primario de un colegio privado. Se encontró que la relación entre la percepción del estilo docente de apoyo a la autonomía y el

compromiso agente y conductual estaba mediada por la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Asimismo, la percepción del estilo de control del docente se relacionó de forma positiva con la frustración de las necesidades psicológicas básicas y de manera negativa con el compromiso conductual y agente.

El estudio longitudinal de Matos, Reeve, Herrera y Claux (2018) se unió a las investigaciones sobre el compromiso. Para ello, se logró que 336 estudiantes universitarios peruanos informaran sobre la percepción de la enseñanza que apoya a la autonomía y reportaran cuatro aspectos de su propio compromiso (conductual, emocional, agente y cognitivo) al principio y al final de un semestre académico. Los resultados indicaron que la percepción de apoyo a la autonomía al inicio del semestre predijo aumentos en los cuatro aspectos del compromiso de los estudiantes al final del semestre. Además, el compromiso de los estudiantes a inicios del semestre predijo incrementos longitudinales en la enseñanza bajo un estilo de apoyo a la autonomía, lo que sugiere que un buen compromiso en el aula se relaciona con este estilo motivador del docente.

Por otro lado, al no encontrarse investigaciones en el contexto peruano referidas al compromiso académico y los estilos de regulación emocional, se procedió a revisar otras fuentes; sin embargo, solo se logró ubicar el trabajo de Roth, Assor, Niemiec, Ryam y Deci (2009), el cual fue referido anteriormente. Estos autores evaluaron la relación entre la percepción de los estilos motivacionales de los padres, los estilos de regulación emocional de sus hijos y las consecuencias emocionales y académicas de estos adolescentes en edad escolar. Se descubrió que el estilo motivacional de control de los padres se asociaba positivamente con la desregulación, caracterizado por una sensación de abrumamiento, desmotivación y poca capacidad para funcionar de manera efectiva y orientada a las tareas. Esta desregulación trajo como consecuencia un bajo compromiso de los hijos. Además, el estilo parental de control también se vinculaba positivamente con la regulación supresiva, la que a su vez se relacionó de forma positiva con un compromiso enfocado en el rendimiento o la nota. A pesar de este resultado, los investigadores mencionan que este estilo supresivo puede afectar al compromiso debido a la ansiedad, por lo tanto sugieren la necesidad de hacer más trabajos que exploren estas variables. Por último, un estilo de apoyo a la autonomía de los padres se relacionó de forma positiva con la regulación integrada, la que conduce a un compromiso que se caracteriza por la curiosidad y el interés en aprender, independientemente de su conexión con la nota.

La presente investigación reconoce el valor y utilidad de la educación universitaria, pero a la vez muestra preocupación por los datos que refieren que el porcentaje de graduados de las universidades peruanas es mucho menor a la cantidad de matriculados (SUNEDU, 2017). Este hallazgo posiblemente se explique porque algunos estudiantes no cumplen con los estándares académicos. Estas dificultades en el rendimiento también están presentes en el escenario escolar y explican por qué a algunos estudiantes de los últimos años de secundaria les resulta complicado rendir los exámenes de admisión a la universidad u obtener un acceso directo a la misma por buen desempeño escolar. Existen varios factores que podrían mejorar estos resultados referidos a los logros académicos de los estudiantes, siendo uno de ellos el compromiso académico, al cual se le puso atención en esta investigación, pues a través de él, el estudiante demuestra esfuerzo, persistencia y uso de estrategias de aprendizaje (Finn y Zimmer, 2012).

En relación al párrafo anterior, actualmente, tanto en los escenarios escolares como universitarios, se demanda promover dinámicas que faciliten el compromiso académico, siendo el estilo que tenga un docente para motivar a sus estudiantes, una variable a la que es necesario atender, dado que se relaciona con las experiencias y comportamientos de los estudiantes (Niemeck Ryan y Deci, 2010). Sobre este estilo motivacional, las investigaciones han hallado que tiene un papel sobre el compromiso que muestran los alumnos (Jang, Reeve y Deci, 2010, Pérez León, 2017 y Spencer, 2017), así como sobre los factores personales y emocionales de los estudiantes, tales como sus sentimientos respecto a sus necesidades psicológicas básicas (Vansteenkiste, Ryan y Soenens, 2020). En este sentido, se ha encontrado que un estilo de apoyo a la autonomía del docente (de acuerdo con la percepción de los estudiantes) se asocia positivamente con el compromiso y con la satisfacción de las NPB de los estudiantes escolares (Dammert, 2017 y Gutiérrez, Sancho, Galiana y Tomás, 2018) y universitarios (Sarría, 2019 y López, 2020). Por otro lado, se tiene evidencia que las NPB se relacionan con el bienestar de los estudiantes a través de los estilos de regulación emocional (Benita, Benish-Weisman, Matos y Torres, 2020). Estos hallazgos llevan a plantear la posibilidad que este estilo motivacional docente (presente en los escenarios escolares y universitarios) juegue un rol sobre las experiencias internas de los estudiantes, no solo sobre sus NPB, sino también sobre sus estilos para regular las emociones, siendo estos últimos, variables que aún muy poco se han considerado en estudios educativos.

Respecto a la regulación emocional, primero es importante reconocer que las emociones aparecen en todo escenario o contexto, por lo que vale la pena revisar qué estilos emplean los estudiantes para regular sus emociones al momento de realizar una actividad de aprendizaje. En el caso de los universitarios, se esperaría un mayor empleo de un estilo de regulación más adaptativo, debido al desarrollo de procesos de pensamiento más complejos, como el pensamiento probabilístico, el pensamiento abstracto, la capacidad de introspección, el pensamiento crítico, entre otros (Claux, 2015). A diferencia de los universitarios, es posible que los escolares atraviesen una mayor inestabilidad emocional y aún estén revisando los efectos de emplear los diferentes estilos para regular sus emociones (Pisani, Wyman, Petrova, Schmeelk-Cone, Goldston, Xia y Gould, 2013). En base a estos resultados, es posible que surja una interrogante referida a si los estilos para regular emociones se vinculan con el compromiso, lo que tendría coherencia, pues según la literatura, los factores emocionales impactan en los resultados educativos de los estudiantes (Pekrun y Linnenbrink-García, 2012). Por ejemplo, las investigaciones de Roth y Assor (2012) hallaron que estudiantes escolares israelíes mostraban un mejor compromiso si adoptaban un estilo como la regulación integrada de la emoción, mientras que si empleaban la regulación supresiva o desregulación manifestaban comportamientos de rendimiento enfocado en la nota o bajo rendimiento. Por lo dicho, es importante indagar el rol de los estilos de regulación emocional, pues podrían ser elementos necesarios de considerar si lo que se busca es mejorar el compromiso académico.

Con lo referido hasta aquí, existe una preocupación por mejorar el compromiso académico de los estudiantes peruanos, encontrándose evidencia que el estilo motivacional del docente puede promoverla. Eso sí, existen otras variables en juego como las NPB y los estilos de regulación emocional. Por lo tanto, se necesita evaluar cómo se comportan todas estas variables en los contextos escolares y universitarios. Los resultados que se encuentren podrán sumarse a las aún pocas investigaciones que han estudiado en conjunto aspectos contextuales, emocionales y su relación con el compromiso para el aprendizaje.

En base a lo expuesto, esta investigación tuvo como objetivo estudiar un modelo sobre el cual aún no hay antecedentes en la literatura (hasta donde se pudo revisar para realizar la presente investigación). Se buscó evaluar un modelo que describa las relaciones entre la percepción de los estudiantes sobre el estilo motivacional docente (apoyo a la autonomía y control psicológico), las

necesidades psicológicas básicas (satisfacción y frustración), los estilos de regulación emocional (integrada, supresiva y desregulada) y el compromiso académico. Además, la investigación examinó cómo funcionaba este modelo tanto en estudiantes escolares de secundaria como en estudiantes universitarios, pues todos estos elementos se presentan en ambos contextos.

Respecto a las hipótesis, la investigación planteó las siguientes¹:

1. La satisfacción de las NPB media la relación positiva entre la percepción del estilo docente de apoyo a la autonomía y la regulación integrada de la emoción.
2. La frustración de las NPB media la relación positiva entre la percepción del estilo docente de control psicológico y la regulación supresiva, así como la desregulación.
3. La regulación emocional integrada media la relación positiva entre la satisfacción de las NPB y el compromiso académico.
4. La regulación supresiva y la desregulación median la relación negativa entre la frustración de las NPB y el compromiso académico.

No se postuló comparaciones entre los estudiantes escolares y universitarios, pues el estudio se interesó más bien en conocer cómo se comportaban las variables en ambos grupos.

El modelo de relaciones esperadas entre las variables se presenta en la Figura 1.

¹No se está planteando una hipótesis específica para la regulación supresiva y el compromiso, debido a que los antecedentes no son claros, tal como se mencionó anteriormente.

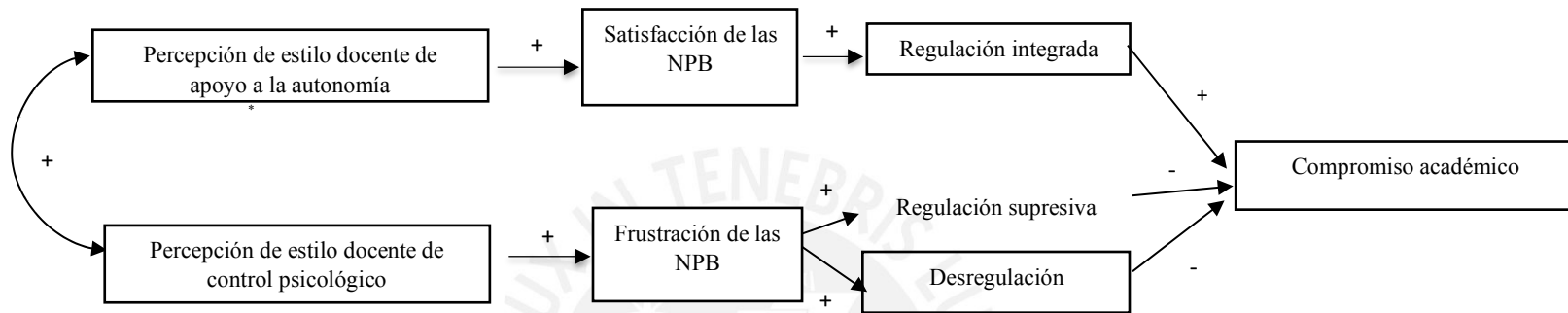


Figura 1. Modelo de relaciones esperadas entre las variables de estudio.

Método

Participantes

En el presente estudio participaron 423 escolares limeños de cuarto y quinto de secundaria, con edad promedio de 15.65 años. Del total de participantes, 171 fueron mujeres y 252 fueron hombres, así como 214 fueron estudiantes de cuarto de secundaria y 209 de quinto de secundaria. En cuanto a las instituciones educativas, 112 fueron estudiantes de una institución alternativa técnica, 174 formaban parte de una institución estatal y 137 pertenecían a una institución con co-financiamiento externo.

Los escolares respondieron con respecto a los cursos de comunicación (30%) física (20%), matemática (15%) y desarrollo personal, ciudadanía y cívica (28%). Menos del 5% de participantes respondieron en relación a los cursos de inglés, ciencia, tecnología y ambiente e historia.

Por otro lado, con referencia a los estudiantes universitarios, Roth, G. (comunicación personal, 13 de febrero del 2019) observó que suele haber poco tiempo de relación o conexión entre estos y los docentes, lo que podría ser un factor que más bien afecte la relación planteada en este estudio respecto al estilo motivacional del docente y la regulación emocional del estudiante. Debido a este comentario, se consideró una condición para incluir en este estudio una muestra de universitarios. Solo podrían participar aquellos que estuviesen matriculados en un curso de mínimo 4 horas a la semana, en el cual habría mayor contacto con el docente.

Los estudiantes universitarios que participaron fueron 472 (275 mujeres y 197 hombres), con una edad promedio de 21.32 años. Así, 307 fueron estudiantes de una universidad nacional limeña y 165 de una universidad privada limeña. Además, 119 estudiantes se encontraban en los ciclos correspondientes a la mitad de la carrera universitaria (cuarto, quinto y sexto ciclo), mientras que 353 se ubicaban en los últimos ciclos de la carrera profesional (octavo, noveno y décimo ciclo). La mayoría de universitarios respondió con respecto a asignaturas que formaban parte de las carreras de ingeniería (20%) y de agronomía y biología (32% y 25%), mientras que, menos del 6% de participantes contestó en función a cursos correspondientes a las carreras de ingeniería pesquera, administración, derecho, educación y medicina.

La selección de los escolares se efectuó por la disponibilidad de acceso a la muestra. Inicialmente se conversó con los directores de las instituciones para exponerles el objetivo de la

investigación y pedirles la autorización de aplicar los instrumentos. Al obtener los permisos, se entregaron a los docentes de 4to y 5to de secundaria los consentimientos informados, de modo que los hagan llegar a los padres y/o apoderados de los estudiantes, a través de la agenda. En el consentimiento informado se pidió que declaren si estaban de acuerdo con que el estudiante sea parte de la investigación, además que se explicó el carácter voluntario y anónimo de la participación. Dos padres no dieron su consentimiento para la participación en la investigación. Los estudiantes que sí tuvieron la autorización de sus progenitores o apoderados, recibieron un asentimiento informado el día de la aplicación, en el cual se señalaba el propósito de la investigación, el anonimato y la voluntariedad de la colaboración en el estudio, así como la opción de retirarse en cualquier momento de la evaluación. Los estudiantes que estuvieron de acuerdo en participar firmaron dicho documento.

Respecto a los estudiantes universitarios, inicialmente se manifestó a los docentes el objetivo de la investigación y se les solicitó autorización para ingresar al aula y aplicar los cuestionarios. El día de la aplicación de los instrumentos se reveló a los alumnos el propósito de la investigación, así como el carácter voluntario y anónimo del estudio, teniendo la opción de retirarse en el momento que crean conveniente. Los estudiantes que aceptaron participar firmaron un consentimiento informado.

Medición

Ficha de datos sociodemográficos. Se recogió información acerca de cada estudiante: edad, sexo, ciclo o grado de estudio, promedio general hasta el momento en que se realizó la investigación y datos respecto a la participación en cursos o talleres psicológicos de desarrollo personal y de manejo de emociones.

Escala de apoyo a la autonomía. Se empleó la Escala de apoyo a la autonomía traducida y adaptada al contexto peruano por Matos, Reeve, Herrera y Claux (2018), la que se basó en la versión abreviada de 6 ítems del Learning Climate Questionnaire – LCQ de Williams y Deci (1996). Este cuestionario se aplicó en una muestra de universitarios y se halló validez de constructo, ya que en el análisis factorial confirmatorio se observaron buenos índices de ajuste: la proporción Chi cuadrado: $SB-\chi^2/df = 2.17$, la raíz cuadrada media de error de aproximación – RMSEA: .058 y el índice de ajuste comparativo CFI: .99. En cuanto a la confiabilidad, se tuvo un alfa de cronbach de .93, por lo que resultó significativo. Algunos ejemplos de ítems de esta escala

son: “Mi profesor(a) me da opciones y posibilidades de hacer elecciones” y “Mi profesor(a) me alienta a hacer preguntas”.

Ferreya (2017) usó la versión abreviada de la escala de apoyo a la autonomía, la que está compuesta por 6 ítems en una escala Likert de 7 puntos, donde 1 corresponde a “totalmente en desacuerdo” y 7 a “totalmente de acuerdo”. Esta investigadora tuvo como participantes a 887 estudiantes de una universidad privada de Lima y su estudio reportó la validez y confiabilidad del instrumento. Se analizó la validez factorial de la escala de apoyo a la autonomía junto a la escala de control. El análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales con rotación Varimax halló que la medida de adecuación de la muestra (KMO) fue de .91 y el Test de esfericidad de Bartlett resultó significativo ($\chi^2 = 3884.46$, $gl=105$, $p<.001$). Por su parte, el gráfico de sedimentación de Cattell demostró la existencia de 2 factores. El primer factor (percepción sobre apoyo a la autonomía) explicó el 36.29% de la varianza y las cargas factoriales de sus ítems obtuvieron valores entre .71 y .78. El segundo factor (percepción sobre el estilo motivacional de control) explicó el 28.29% de la varianza y las cargas factoriales de sus ítems alcanzaron valores entre .73 y .81. En cuanto a la consistencia interna de la escala de percepción sobre el apoyo a la autonomía, estuvo determinada por un alfa de Cronbach de .88, mientras que las correlaciones ítem-total corregidas estuvieron en el rango de .62 y .75.

Pérez-León (2016) también aplicó esta escala de apoyo a la autonomía junto a la escala de control a estudiantes escolares de cuarto de secundaria. En cuanto a la validez factorial de los instrumentos, se halló un KMO de .80 y un test de Bartlett significativo ($\chi^2(45) = 2861.50$, $gl=105$, $p<.01$). Se encontró 2 componentes (estilo docente de apoyo a la autonomía y estilo docente de control) con autovalores mayores a 1 que explicaron el 56.9% de la varianza. Respecto a la consistencia interna, el componente referido al estilo de apoyo a la autonomía tuvo un alfa de cronbach de .85.

Escala de control psicológico. Se utilizó la escala traducida y adaptada al contexto peruano de Herrera, Matos y Gargurevich (2018), basada en la escala de Soenens, Sierens, Vansteenkiste Goossens y Dochy (2012).

Como se ha comentado, Herrera, Matos y Gargurevich (2018) adaptaron el cuestionario al contexto peruano, en una muestra de 336 estudiantes de una universidad privada de Lima. Este instrumento está compuesto por 7 ítems que evalúan el grado en el que el estudiante percibe un

estilo de control psicológico de su docente (ej. “Mi profesor(a) es menos amigable conmigo si no veo las cosas a su manera”). Además, emplea una escala likert de 7 puntos, donde 1 corresponde a “Totalmente en desacuerdo” y 7 a “Totalmente de acuerdo”. Asimismo, cuenta con validez de constructo, pues el análisis factorial confirmatorio tiene excelentes índices de ajuste (χ^2 (113) = 246.74; CFI = .95; RMSEA = .068; SRMR = .055). Por otro lado, Herrera et al. (2018) hallaron que la consistencia interna del instrumento era buena, pues el alfa de Cronbach fue de .79.

Carrasco (2019) empleó la escala de control psicológico en su estudio con estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de una escuela privada limeña. La validez factorial fue determinada con un análisis factorial exploratorio con rotación Varimax. Así, la medida de adecuación de la muestra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue de .88 y el Test de esfericidad de Bartlett fue significativo (χ^2 =1235.06, gl=21, p<.001). El gráfico de sedimentación de Cattell halló 1 componente con un autovalor mayor a 1 que explicó el 50.30% de la varianza. Las cargas factoriales alcanzaron entre .55 y .87, las que son adecuadas según Kline (2010). Por último, se analizó el coeficiente alfa de Cronbach, el que fue de .87, mientras que las correlaciones ítem-total corregidas estuvieron en el rango de .52 y .79. Estos resultados demostraron la confiabilidad de la escala.

Necesidades psicológicas básicas. Se recurrió al Cuestionario de Necesidades Psicológicas Básicas de Chen, Vansteenkiste, Beyers, Deci, Van der Kaap-Deeder, Duriez, Lens, Matos, Mouratidis, Ryan, Sheldon, Soenens, Van Petegem, y Verstuyf (2015), traducido al español, el cual evalúa la satisfacción y frustración de las necesidades de competencia, autonomía y relación. Consta de 24 ítems agrupados en 3 sub-escalas (autonomía, relación y competencia). Para la calificación se hace uso de una escala Likert del 1 (Nunca) al 4 (Siempre). Por otro lado, a cada necesidad le corresponde 8 ítems, de los cuales 4 miden satisfacción y los otros 4 miden frustración. Algunos ejemplos de afirmaciones que corresponden a la satisfacción son: “Me siento cercano(a) y conectado(a) a otras personas que son importantes para mí” y “Me siento capaz en lo que hago”, mientras que la frustración trae consigo ítems como: “Tengo serias dudas acerca de si puedo hacer las cosas bien” y “Me siento excluido del grupo al que quiero pertenecer”.

La validez de constructo del cuestionario se obtuvo a partir de los resultados del análisis factorial confirmatorio, a través del cual se evidenció buenos índices de ajuste: χ^2 (231) = 372.71; CFI = .97; RMSEA = .03; SRMR = .04. En cuanto a la consistencia interna, se reportó valores entre .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 de .78 y .68 para la satisfacción y frustración de la necesidad de competencia (Chen et al., 2015).

Acha (2014) administró esta escala en una muestra de universitarios de Lima y encontró buenos índices de ajuste a partir de análisis factoriales confirmatorios de la sub-escala de satisfacción (SB- χ^2 (51) = 72.80; CFI = .99; RMSEA = .05; SRMR = .05) y de la sub-escala de frustración de las NPB (SB- χ^2 2 (51) = 72.23; CFI = .98; RMSEA = .05; SRMR = .06). Por otro lado, el instrumento era confiable, pues el alfa de cronbach era de .87 y de .80 para la satisfacción y frustración de las NPB, respectivamente. Respecto a las correlaciones ítem-total corregidas, estas fueron óptimas, ya que estaban en el rango de .42 y .72.

Rodríguez (2017) también aplicó esta escala en una muestra de estudiantes limeños de una institución educativa privada de educación básica regular. El autor realizó análisis factoriales exploratorios, encontró un KMO de .77 y halló que el Test de esfericidad de Bartlett era significativa ($\chi^2 = 790.27$, gl = 276, $p < .001$). Se solicitó la extracción de dos componentes con rotación Varimax, se halló que los dos componentes presentaban autovalores mayores a 1 y que explicaban en conjunto el 33.42% de la varianza, 24.41% para la satisfacción de las NPB y 9.01% para la frustración de éstas. Se encontraron cargas factoriales adecuadas para la subescala de satisfacción (entre .40 y .68) y para la de frustración de las NPB (entre .43 y .71). Con referencia a la confiabilidad del instrumento, Rodríguez (2017) reportó un alfa de Cronbach de .81 y .77 para la sub-escala de satisfacción y frustración de las NPB, respectivamente. Asimismo, las correlaciones ítem-total corregidas estuvieron entre .38 y .55 para la satisfacción de las NPB y entre .31 y .57 para la frustración de las NPB.

Regulación emocional. Se utilizó el cuestionario de regulación de la emoción traducido y adaptado al contexto peruano, el que fue utilizado por Benita, Benish-Weisman, Matos y Torres (2020), que incluye las tres medidas de los estilos de regulación de la emoción: la regulación integrada, la regulación supresiva y la desregulación. Este cuestionario se basó en la escala de regulación emocional de Roth y Assor (2012), con validez demostrada en adolescentes escolares y jóvenes universitarios (Benita, Benish-Wisman, Matos y Torres, 2020 y Roth y Assor, 2012). La medida de desregulación contiene 6 ítems que involucran la experiencia de estar abrumado y paralizado por emociones negativas (Ej. "Cuando siento una emoción que no quiero sentir, es difícil para mí controlarla y el resultado no me gusta"). La medida de regulación supresiva incluye

6 elementos (Ej. "Cuando siento una emoción que no quiero sentir, trato de ignorarla"). Por su parte, la medida de regulación integrada de la emoción alberga 6 ítems que reflejan un intento de comprender las causas de la emoción negativa, así como la creencia que la exploración de emociones negativas puede ayudar al entendimiento de uno mismo (Ej. "Cuando siento una emoción que no quiero sentir, es importante para mí tratar de entender por qué me siento de esa manera").

Para verificar la validez, Benita, Benish-Wisman, Matos y Torres (2020) aplicaron este cuestionario en estudiantes universitarios. Se realizó un análisis factorial confirmatorio, a través del cual se encontraron buenos índices de ajuste: $\chi^2(562) = 1156.529$, $p < .001$; RMSEA = .038; SRMR = .059; CFI = .916, TLI = .906. Por otro lado, a través del análisis de consistencia interna, se verificó que el alfa de Cronbach de cada sub-escala fue mayor a .83, resultado que indica confiabilidad.

Compromiso académico. Se evaluó el compromiso académico agrupando los ítems correspondientes a 4 escalas, cada una de las cuales evaluaba una manifestación del compromiso. Respecto a las 4 escalas, estas se detallarán a continuación.

Compromiso conductual. Se recurrió a la escala traducida y adaptada al contexto peruano de Matos, Reeve, Herrera y Claux (2018), la que se basa en la escala de compromiso: Engagement Versus Disaffection with Learning de Skinner et al. (2009 citados en Reeve, 2013). Son 5 ítems que miden el nivel de atención, persistencia y esfuerzo de los estudiantes durante una actividad académica y estas características se califican a través de una escala Likert del 1 ("Totalmente en desacuerdo") al 7 ("Totalmente de acuerdo"). Un ejemplo de ítem de esta escala es: "Cuando estoy en este curso, escucho cuidadosamente".

Para evaluar la validez de constructo se llevaron a cabo análisis factoriales confirmatorios. Este análisis mostró buenos índices de ajuste ($\chi^2(118) = 6.59$; CFI = 1.00; RMSEA = .05; TLI = 1.00). Con respecto a la confiabilidad, se encontró un coeficiente de consistencia interna de .73 y .78 al inicio y término de un semestre académico, respectivamente (Matos et al., 2018).

En una muestra de estudiantes universitarios limeños, Ferreyra (2017) administró esta escala de compromiso conductual junto con la escala de falta de compromiso conductual. La validez factorial fue determinada con un análisis factorial exploratorio con rotación Varimax y la

medida KMO de adecuación del muestreo fue de .85, así como el test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($\chi^2 = 2693.30$, $gl=45$, $p<.001$). En cuanto al gráfico de sedimentación de Cattell, se halló 2 componentes: compromiso conductual y falta de compromiso conductual. El primer componente explicó el 29.97% de la varianza y las cargas factoriales de sus ítems obtuvieron valores entre .57 y .82. El segundo componente explicó el 25.52% de la varianza y las cargas factoriales de sus ítems alcanzaron entre .56 y .79. Finalmente, se reveló consistencia interna, pues el coeficiente alfa de Cronbach de la escala de compromiso conductual fue de .80 y las correlaciones ítem-total corregidas entre .39 y .68.

Compromiso emocional. Se empleó el cuestionario traducido al español de Matos, Reeve, Herrera y Claux (2018), basado en el instrumento: Engagement versus Disaffection with Learning measure de Skinner et al. (2009 citados en Reeve y Tseng, 2011), quienes seleccionaron ítems que consideran estados emocionales que involucran energía, tales como el disfrute, el interés, la curiosidad y la diversión. Esta prueba está compuesta por 5 ítems y para responderla se utiliza la escala Likert con cinco opciones de respuesta (ej. “Cuando estoy en este curso, me siento bien”). En cuanto a la confiabilidad, el instrumento mostró un índice alto ($\alpha = .78$).

Compromiso cognitivo. El compromiso cognitivo se midió a través del cuestionario traducido y adaptado al contexto peruano de Matos, Reeve, Herrera y Claux (2018), el que se construyó en base al Deep Learning measure de Senko y Miles (2008). Esta prueba se dispuso en escala de Likert con 4 ítems (Ej. “Cuando estudio para este curso, trato de conectar las ideas que estoy estudiando con lo que ya sé”).

Compromiso agente. Se usó la versión castellana del cuestionario original de Reeve (2013): Agentic Engagement Scale. Esta escala fue adaptada por Matos et al. (2018) al contexto peruano y contiene 5 ítems que abarcan el involucramiento intencional de los estudiantes en una tarea o actividad, haciendo alusión al uso de preguntas, a la manifestación de intereses y necesidades y a la expresión de preferencias por parte de los estudiantes (ej. “Durante este curso, expreso mis preferencias y opiniones”). Además, este instrumento se dispone en escala Likert de 7 puntos donde 1 corresponde a “Totalmente en desacuerdo” y 7 a “Totalmente de acuerdo”. A través de un análisis confirmatorio se halló adecuados índices de ajuste ($\chi^2 (266) = 360.61$; CFI = .98; RMSEA = .08; SRMR = .07) y con respecto a la consistencia interna, el alfa de cronbach fue

de .85 y .86 al inicio y fin del semestre académico, lo cual reporta confiabilidad (Matos et al., 2018).

Ferreya (2017) empleó esta escala de compromiso agente junto con la escala de falta de compromiso agente en una muestra de estudiantes universitarios peruanos. La validez factorial fue hallada a través del análisis factorial exploratorio con rotación Varimax, el que reportó que la medida KMO fue de .90 y que el test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($\chi^2 = 4373.01$, $gl=45$, $p<.001$). Además, el gráfico de sedimentación de Cattell mostró 2 componentes: compromiso agente y falta de compromiso agente. El primer componente explicó el 33.90% de la varianza y las cargas factoriales de sus ítems obtuvieron valores entre .73 y .81. El segundo componente explicó el 33.34% de la varianza y las cargas factoriales de sus ítems alcanzaron entre .68 y .87. En cuanto al coeficiente alfa de Cronbach de la escala de compromiso agente, fue de .88, lo cual demuestra consistencia interna.

Por último, es relevante indicar que Pérez-León (2016) aplicó un cuestionario de compromiso académico que integraba las escalas referidas anteriormente (comportamental, cognitivo, emocional y agente) en estudiantes escolares de secundaria. Este estudio efectuó un análisis factorial confirmatorio, el cual corroboró buenos índices de ajuste: $\chi^2 (562) (203) = 715.75$; $p < .01$; RMSEA = .050, CFI = .94 y SRMR = .03.

Procedimiento

Previo a la recolección de datos, se presentó el proyecto de investigación al Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica del Perú, de modo que sea revisado. Luego que fue aprobado, se estableció contacto con los directores de las instituciones educativas escolares. Se les comunicó el propósito de la investigación y se solicitó tanto su colaboración como las de los docentes para la recolección de información en las aulas. Asimismo, se les explicó el uso del consentimiento informado (para ser enviados a los padres o apoderados), el asentimiento informado (para los estudiantes de secundaria), así como el carácter voluntario y anónimo de la información a recolectar.

Una vez aceptada la colaboración de las autoridades de las instituciones escolares, se entregó a los docentes de 4to y 5to de secundaria consentimientos informados para que los hagan llegar a los padres y/o apoderados de los estudiantes, a través de la agenda. Estos consentimientos

informados expusieron el propósito de la investigación, el anonimato y la participación voluntaria. Los que estuvieron de acuerdo, firmaron el consentimiento, declarando su autorización a que los estudiantes resuelvan los cuestionarios. Posteriormente, se coordinó con los docentes el día y hora en que era conveniente ingresar a las aulas, de modo que no se afecte el programa de estudios. Ya en el día de aplicación de los instrumentos, se tomó unos minutos de la clase para revisar el asentimiento informado, en el que se manifestaba el propósito de la investigación, la participación voluntaria y el anonimato, teniendo en cuenta que tenían la posibilidad de retirarse del estudio si lo consideraban pertinente.

En cuanto a los estudiantes universitarios, se emitió una carta de autorización a los directores de las unidades académicas de las universidades para solicitarles el permiso para realizar el estudio. Después, se pidió a los docentes su autorización para ingresar a las aulas en el día y hora que ellos consideren (de modo que no se afecte el programa académico). El día de la aplicación de las pruebas, se tomó unos minutos de la clase para explicar a los estudiantes el objetivo de la investigación, así como el carácter voluntario y anónimo de su participación. Los estudiantes que participaron firmaron un consentimiento informado (o un asentimiento informado si eran menores de edad).

Por último, se explicó a los estudiantes escolares, a los padres de familia (o apoderados) y a los docentes de las instituciones escolares que se iba a preparar un informe breve sobre los resultados de la investigación, referidos a cada grado de secundaria del colegio participante. Esto para confirmar que no se iba a realizar reportes de manera particular o individual. Lo mismo se ofreció a las universidades, pues se comentó que al término del proceso de investigación se prepararía un informe de los resultados obtenidos por cada facultad o unidad académica participante.

Análisis de datos

La información recolectada a través de las pruebas se ingresó a la base de datos del programa IBM® SPSS® v. 25. Se examinaron las propiedades psicométricas de los instrumentos (validez y confiabilidad) de acuerdo a la muestra de participantes (escolares y universitarios). Para hallar la validez de constructo, se condujo análisis exploratorios de componentes principales (ACP). En aquellos casos en que el ACP no era adecuado, se realizó un análisis factorial confirmatorio empleando las correcciones de Satorra y Bentler (2001), las que son empleadas

cuando los datos carecen de normalidad. Este análisis se hizo mediante el programa Linear Structural Relations [LISREL], versión 9.1. Por su parte, para verificar la confiabilidad de los instrumentos se empleó el método de consistencia interna a través del alfa de Cronbach. Posteriormente, se realizaron los análisis descriptivos de las variables, calculándose las medianas y desviaciones estándar. Luego, se efectuaron los análisis de correlaciones bivariadas. Finalmente, se empleó el Path Analysis con el programa LISREL, para examinar el modelo que postulaba las relaciones entre la percepción de los estilos motivacionales de los docentes, las necesidades psicológicas básicas (satisfacción/frustración), los estilos de regulación emocional y el compromiso académico.



Resultados

En esta investigación se examinaron las relaciones entre la percepción del estudiante sobre el estilo motivacional del docente (autonomía y control psicológico), la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas, los estilos de regulación emocional (regulación integrada, regulación supresiva y desregulación) y el compromiso del estudiante con su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la presente sección iniciará presentando los análisis de validez y confiabilidad de los instrumentos y los resultados correspondientes a las pruebas de normalidad. Posteriormente, se revelará el análisis descriptivo de las variables estudiadas y se mostrarán los hallazgos respecto a las correlaciones bivariadas y al path analysis.

Análisis preliminares

Evidencias de validez de constructo de los instrumentos

Para analizar la validez de constructo de cada uno de los instrumentos se realizó un análisis factorial exploratorio. Para ello, Field (2009) resalta que es necesario verificar los siguientes aspectos: que la medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) sea mayor a .50, que el Test de esfericidad de Bartlett sea significativo ($p < .05$), que el gráfico de sedimentación de Cattell y el número de factores tenga autovalores mayores a 1, que los factores en conjunto expliquen alrededor del 50% de la varianza, así como que las cargas factoriales halladas para cada ítem del instrumento estén por encima de .30, el cual es un valor adecuado para Kline (2010).

A continuación, en la Tabla 1, se mostrarán los hallazgos respecto al Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y el Test de esfericidad de Bartlett, los que ayudaron a analizar si era posible continuar con la interpretación de los datos. Estos resultados se clasificaron de acuerdo al tipo de institución a la que pertenece la muestra: colegio y universidad.

Tabla 1

KMO de adecuación del muestreo y prueba de esfericidad de Bartlett de acuerdo a cada instrumento y a la institución a la que pertenece la muestra (colegio y universidad)

Instrumento	Medida KMO de adecuación del muestreo		Prueba de esfericidad de Bartlett	
	Colegio	Universidad	Colegio	Universidad
Escala de estilo motivacional docente	.85	.90	X ² =1378.96, gl=78, p < .001	X ² =2098.98, gl=78, p < .001
Escala de satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas	.86	.92	X ² =2816.16, gl=276, p < .001	X ² =4729.20, gl=276, p < .001
Escala de regulación emocional	.88	.86	X ² =2188.35, gl=171, p < .001	X ² =3090.78, gl=171, p < .001
Escala de compromiso	.91	.91	X ² =3415.12, gl=171, p < .001	X ² =5202.31, gl=171, p < .001

En la Tabla 1 se puede observar que la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de los instrumentos tuvo valores desde .85 a .92, los que indicaron que los patrones de correlaciones eran adecuados y que el análisis podía distinguir factores confiables (Field, 2009). Por su parte, el Test de esfericidad de Bartlett resultó significativo para todos los instrumentos respondidos por escolares y universitarios, lo que señaló que las correlaciones eran adecuadas para efectuar un análisis de componentes principales.

Se llevaron a cabo análisis factoriales exploratorios; sin embargo, se emplearon los análisis factoriales confirmatorios cuando los primeros no reportaban índices adecuados. Los resultados evidenciaron buenos índices de ajuste para las pruebas, con lo cual se demostró validez de constructo. Para más detalle, ver las Tablas 2 y 3.

Tabla 2
Análisis factorial de cada instrumento empleado por estudiantes escolares

Instrumento	Análisis	Componentes	% de la varianza explicada	Cargas factorías de los ítems
Escala de estilo motivacional docente	Análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales con rotación Promax	Estilo de control psicológico	11.26% de la varianza	.47 y .65
		Estilo de apoyo a la autonomía	26.69% de la varianza	.48 y .70
Escala de satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas	Análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales con rotación Promax	Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas	17.77% de la varianza	.39 y .65
		Frustración de las necesidades psicológicas básicas	15.58% de la varianza	.25* y .67
Escala de regulación emocional	Análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales con rotación Varimax	Regulación supresiva	27.42% de la varianza	.44 y .59
		Regulación integrada	6.06% de la varianza	.38 y .65
		Desregulación	4.95% de la varianza	.49 y .65
Escala de compromiso académico	Análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales con rotación Promax	Compromiso agente	36.50% de la varianza	.60 y .78
		Compromiso conductual	6.18% de la varianza	.39 y .74
		Compromiso cognitivo	5.38% de la varianza	.70 y .73
		Compromiso emocional	3.14% de la varianza	.56 y .79

*Nota: Si bien uno de los ítems tuvo una carga factorial de .25, se decidió conservarlo debido a que se acerca al valor aceptable de .30 que sugiere Kline (2010) y a que una situación similar sucedió en un estudio de Deci, Ryan, Gagné, Usunov y Kornazheva (2001), los que sugirieron mantener dicho ítem.

Tabla 3
Análisis factorial de cada instrumento empleado por estudiantes universitarios

Instrumento	Análisis	Componentes	% de la varianza explicada	Cargas factorias de los ítems
Escala de estilo motivacional docente	Análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales con rotación Promax	Estilo de control psicológico	14.40% de la varianza	.53 y .75
		Estilo de apoyo a la autonomía	35.40% de la varianza	.62 y .74
Escala de satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas	Análisis factorial confirmatorio $\chi^2 (245) = 445.78; p = .00;$ RMSEA = .053, CFI = .99 y SRMR = .075	Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas	-	.43 y .55
		Frustración de las necesidades psicológicas básicas	-	.52 y .68
Escala de regulación emocional	Análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales con rotación Varimax	Regulación supresiva	25.23% de la varianza	.45 y .80
		Regulación integrada	12.73% de la varianza	.46 y .77
		Desregulación	4.93% de la varianza	.38 y .72
		Compromiso agente	-	.42 y .74
Escala de compromiso académico	Análisis factorial confirmatorio $\chi^2 (146) = 601.21; p < .01;$ RMSEA = .082, CFI = .94 y SRMR = .03	Compromiso conductual	-	.48 y .71
		Compromiso cognitivo	-	.45 y .70
		Compromiso emocional	-	.47 y .73
		Compromiso agente	-	.42 y .74

Evidencias de confiabilidad de los instrumentos

Cada componente de los instrumentos tuvo un alfa de Cronbach mayor a .70, lo cual es aceptable. Por su parte, las correlaciones ítem-total corregidas de las escalas fueron ideales, pues eran mayores a .20 (Kline, 2010). Estos resultados, presentes en la Tabla 4, permiten garantizar la confiabilidad de las pruebas.

Tabla 4
 Coeficientes de confiabilidad (alfa de Cronbach) y rango de correlaciones ítem-total corregidas de acuerdo a los componentes de cada instrumento y a la institución a la que pertenece la muestra (colegio y universidad)

Componentes	Alfa de Cronbach		Rango de correlaciones ítem total-corregidas	
	Colegio	Universidad	Colegio	Universidad
Apoyo a la autonomía del docente	.79	.82	.44 - .62	.55 - .63
Control psicológico del docente	.78	.84	.39 - .57	.44 - .67
Satisfacción de las NPB	.85	.87	.38 - .59	.44 - .63
Frustración de las NPB	.84	.88	.23 - .60	.42 - .63
Regulación integrada	.77	.81	.41 - .58	.39 - .68
Regulación supresiva	.77	.84	.46 - .57	.44 - .73
Desregulación	.76	.77	.44 - .59	.40 - .66
Compromiso académico	.82	.88	.54 - .74	.54 - .81

Pruebas de normalidad. Se revisó la distribución de las variables mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, dado que el N de la muestra de escolares y universitarios era mayor a treinta. Respecto a los escolares, las variables tuvieron una distribución no paramétrica: percepción del estilo docente de apoyo a la autonomía ($D = .70, p < .001$), percepción del estilo docente de control psicológico ($D = .71, p < .01$), satisfacción de las NPB ($D = .58, p < .01$), frustración de las NPB ($D = .63, p < .05$), regulación integrada ($D = .66, p < .001$), regulación supresiva ($D = .74, p < .001$), desregulación ($D = .72, p < .001$) y compromiso académico ($D = .61, p < .001$). Del mismo modo, en cuanto a los universitarios, las variables exhibieron una distribución no paramétrica: percepción del estilo docente de apoyo a la autonomía ($D = .67, p < .001$), control psicológico docente ($D = .72, p < .001$), satisfacción de las NPB ($D = .56, p < .001$), frustración de las NPB ($D = .67, p < .001$), regulación integrada ($D = .66, p < .001$), regulación supresiva ($D = .78, p < .001$), desregulación ($D = .72, p < .001$) y compromiso académico ($D = .61, p < .001$).

Análisis descriptivos

En la Tabla 5 se muestran los análisis descriptivos respecto a la mediana y la desviación estándar de cada una de las variables del estudio, de acuerdo al tipo de institución (colegio y universidad).

Tabla 5
Medianas y desviación estándar de cada variable de estudio, de acuerdo al tipo de institución

Variable de estudio	Colegio		Universidad	
	<i>Mdn</i>	<i>DE</i>	<i>Mdn</i>	<i>DE</i>
Percepción del estilo docente de apoyo a la autonomía	3.67	.70	3.67	.67
Percepción del estilo docente de control psicológico	2.43	.71	2.14	.72
Satisfacción de las NPB	3.50	.58	3.67	.56
Frustración de las NPB	2.75	.64	2.33	.67
Regulación integrada	3.14	.66	3.43	.66
Regulación supresiva	3.17	.74	3.00	.78
Desregulación	2.83	.72	2.67	.72
Compromiso académico	3.63	.58	3.79	.55

Diferencia de las variables de estudio según sexo

Para distinguir la diferencia en las variables de estudio según sexo, se realizó un análisis para muestras no paramétricas con el estadístico U de Mann-Whitney. Los resultados indicaron diferencias significativas en la percepción del estilo docente de apoyo a la autonomía, en la satisfacción de las NPB, en la regulación integrada y en el compromiso académico. En este sentido, las mujeres exhibieron más altas puntuaciones en las variables mencionadas en comparación a los hombres. Respecto a la percepción del estilo docente de control psicológico y a la frustración de las NPB, los hombres obtuvieron más altos puntajes que las mujeres. Todos estos hallazgos se exponen en la Tabla 6.

Tabla 6
Comparación de las variables de estudio según sexo

	Sexo				U	Z	P
	Mujer		Hombre				
	Mean	D.E	Mean	D.E			
Ranks		Ranks					
Percepción del estilo docente de apoyo a la autonomía	480.65	.61	405.84	.75	81550.50	-4.37	.00
Percepción del estilo docente de control psicológico	392.11	.68	495.59	.73	121038.00	6.03	.00
Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas	476.01	.56	410.55	.58	83622.50	-3.81	.00
Frustración de las necesidades psicológicas básicas	396.60	.63	491.04	.68	119037.50	5.50	.00
Regulación integrada	479.07	.63	407.44	.69	82254.00	-4.18	.00
Compromiso académico	471.00	.53	415.63	.59	85857.50	-3.22	.00

Diferencia de las variables de estudio según institución educativa

Para contrastar los resultados de las variables de estudio de acuerdo al tipo de institución, se realizó un análisis para muestras no paramétricas con el estadístico U de Mann-Whitney. Los hallazgos mostraron diferencias significativas en la percepción del estilo docente de apoyo a la autonomía, en la satisfacción de las NPB, en la regulación integrada y en el compromiso académico. En este sentido, los universitarios revelaron puntuaciones más altas en las variables descritas en comparación a los escolares. Por su parte, la percepción del estilo docente de control psicológico, la frustración de las NPB y la desregulación fue mayor en los escolares que en los universitarios. Para mayor detalle, revisar la Tabla 7.

Tabla 7
Comparación de las variables de estudio según institución educativa

	Institución educativa				U	Z	P
	Colegio		Universidad				
	Mean	D.E	Mean	D.E			
Percepción del estilo docente de apoyo a la autonomía	415.02	.69	477.55	.67	113776.50	3.63	.00
Percepción del estilo docente de control psicológico	486.31	.71	413.67	.72	83623.50	-4.20	.00
Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas	417.72	.58	475.14	.56	112638.00	3.32	.00
Frustración de las necesidades psicológicas básicas	506.09	.63	395.94	.67	75255.50	-6.37	.00
Desregulación	478.30	.72	420.85	.72	87011.50	-3.33	.00
Regulación supresiva	461.77	.74	435.66	.78	94004.50	-1.51	.13
Regulación integrada	413.03	.66	479.34	.66	114618.50	3.84	.00
Compromiso académico	409.75	.58	482.28	.55	116006.00	4.19	.00

Diferencia de las variables de estudio según asignatura

Con el fin de comparar los resultados de las variables de estudio de acuerdo a la asignatura escolar, se realizó un análisis para muestras no paramétricas con el estadístico U de Mann-Whitney. Los resultados indicaron diferencias significativas en la percepción del estilo docente de apoyo a la autonomía, en la satisfacción de las NPB, en la regulación supresiva, en la regulación integrada y en el compromiso académico. En este sentido, solo se halló diferencias significativas entre los cursos de letras y números, logrando los primeros las mostraron puntuaciones más altas en las variables descritas. Para más información, revisar la Tabla 8.

En relación a los resultados de las variables de estudio de acuerdo a la asignatura universitaria, también se llevó a cabo un análisis con el estadístico U de Mann-Withney; sin embargo, no se encontraron diferencias significativas ($p > .05$).

Tabla 8
Comparación de las variables de estudio según asignatura escolar

Asignatura escolar							
	Cursos de números		Cursos de letras		U	Z	P
	Mean	D.E	Mean	D.E			
	Ranks		Ranks				
Percepción del estilo docente de apoyo a la autonomía	193.45	.49	224.84	.57	18415.50	-2.61	.01
Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas	180.63	.57	233.71	.55	16197.50	-4.40	.00
Regulación supresiva	196.35	.74	222.83	.76	18917.00	-2.20	.03
Regulación integrada	187.43	.66	229.00	.65	17375.00	-3.45	.00
Compromiso académico	186.52	.57	229.63	.55	17216.50	-3.57	.00

Luego de haber revelado los resultados descriptivos de las variables de acuerdo a la muestra de escolares y universitarios, así como algunas comparaciones en las variables de acuerdo al sexo, tipo de institución y asignatura evaluada, a continuación, se presentarán los resultados respecto a los análisis de correlación.

Correlaciones entre las variables de estudio

Se desarrollaron análisis de correlación utilizando el coeficiente de Spearman, pues las variables no estaban distribuidas paramétricamente. Estos análisis permitieron conocer las relaciones lineales entre las variables del estudio (Field, 2009). Se utilizó el criterio propuesto por Cohen (1992) para valorar la fuerza de las correlaciones, donde: $r = .10 - .23$ es leve; $r = .24 - .36$ es moderada; y $r = .37$ o más, es fuerte. Los resultados se presentan en la Tabla 9.

Tabla 9
 Correlaciones bivariadas entre las variables estudiadas, según la muestra (colegio y universidad)

	1	2	3	4	5	6	7	8
Percepción del estilo motivacional del docente								
1. Apoyo a la autonomía		.49***	.49***	-.41***	.19**	-.15**	-.21***	.52***
2. Control psicológico	-.30***		-.25***	.46***	-.03	.20***	.29***	-.22***
Necesidades psicológicas básicas								
3. Satisfacción de las NPB	.53***	-.18***		-.62***	.34**	-.21***	-.26***	.63***
4. Frustración de las NPB	-.18*	.42***	-.16**		-.14**	.34***	.49***	-.47***
Regulación emocional								
5. Regulación integrada	.29***	.04	.40***	.09		.12**	.16***	.24***
6. Regulación supresiva	.02	.12*	.08	.29***	.47**		.47***	-.12
7. Desregulación	-.02	.21***	.02	.43***	.39**	.44***		-.20***
8. Compromiso académico	.60***	-.21***	.65***	-.19**	.29***	-.01	-.05	

Nota 1. Los coeficientes de correlación que figuran en la parte superior derecha corresponden a la muestra de universitarios, mientras que los que se ubican en la parte inferior izquierda forman parte de la muestra de escolares.

Nota 2. *p < .05, **p < .01, ***p < .001

La Tabla 9 expone que, tanto en universitarios como en escolares, la percepción del estilo docente de apoyo a la autonomía se asocia positivamente con la satisfacción de las NPB, con la regulación integrada y con el compromiso académico, tal cual se ha planteado, mientras que se relaciona negativamente con la percepción del estilo docente de control psicológico y con la frustración de las NPB. Solo en el caso de universitarios, esta percepción del estilo docente de apoyo a la autonomía se asocia negativamente con la regulación supresiva y con la desregulación.

Por otro lado, en escolares y universitarios, la percepción del estilo docente de control psicológico se relaciona positivamente con la frustración de las NPB, con la regulación supresiva y con la desregulación, tal cual se ha postulado; sin embargo, se asocia negativamente con la satisfacción de las NPB y con el compromiso académico.

Por su parte, en ambos grupos de participantes, la satisfacción de las NPB se relaciona positivamente con la regulación integrada (tal cual se esperaba) y con el compromiso académico, mientras que se asocia de forma negativa con la frustración de las NPB. Además, solo en la muestra de universitarios, se advirtió que la satisfacción de las NPB se relaciona de forma negativa con la regulación supresiva y la desregulación. Incluso, en universitarios y escolares, se reveló que la

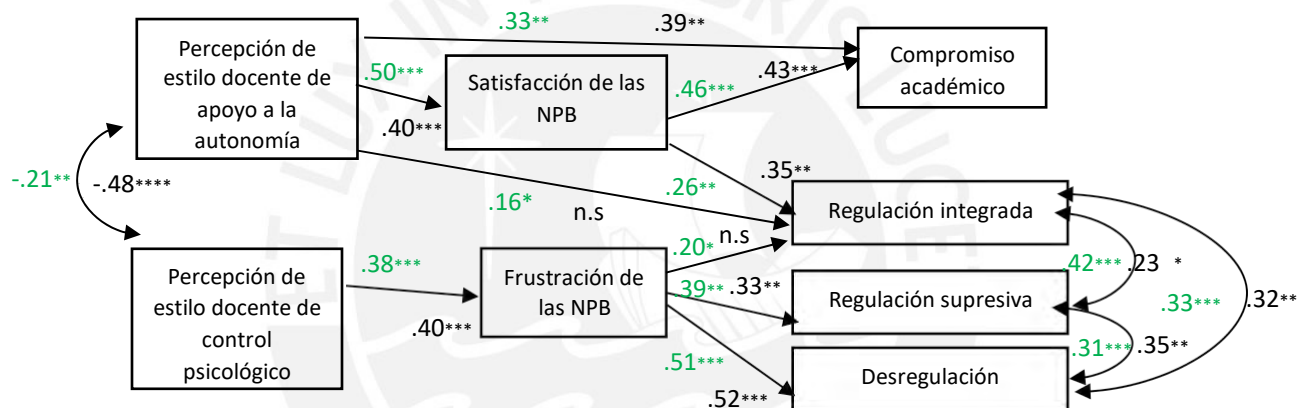
frustración de las NPB se vincula positivamente con la regulación supresiva y con la desregulación, tal cual se pronosticó; sin embargo, se asocia negativamente con el compromiso académico. Solo en el caso de los universitarios, se identificó una relación negativa entre la frustración de las NPB y la regulación integrada.

Finalmente, haciendo referencia a los estilos de regulación emocional, se encontró que en universitarios y escolares, la regulación integrada se relaciona positivamente con el compromiso académico (tal cual se estimaba), con la regulación supresiva y con la desregulación. En torno a la regulación supresiva, se observó una relación positiva entre ésta y la desregulación, tanto en escolares como en universitarios. Inclusive, únicamente en el caso de universitarios se halló una relación entre la regulación supresiva y el compromiso académico. Con respecto a la desregulación, solo en los universitarios, se relaciona negativamente con el compromiso académico.

Modelo de relaciones entre variables: descripción del modelo de path analysis

Para explorar la asociación entre la percepción del estilo motivacional docente, las NPB, los estilos de regulación emocional y el compromiso académico, se utilizó el análisis de senderos [Path Analysis], el cual permite examinar un modelo que plantea relaciones entre un conjunto de variables (Lleras, 2005). En este sentido, se evaluó si la satisfacción de las NPB media la relación entre la percepción del estilo docente de apoyo a la autonomía y la regulación integrada. Asimismo, se estimó si la frustración de las NPB media la relación entre la percepción del estilo docente de control psicológico y la regulación supresiva y la desregulación. Asimismo, se estudió si la regulación integrada media la relación entre la satisfacción de las NPB y el compromiso académico, y si la desregulación media la relación entre la frustración de las NPB y el compromiso. Por lo dicho anteriormente, el modelo de este estudio busca explicar la relación entre los factores contextuales (percepción de los estilos motivacionales de los docentes), las experiencias internas (necesidades psicológicas básicas y estilos de regulación emocional) y los resultados motivacionales (compromiso) de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario evaluar el ajuste del modelo; es decir, estudiar el índice de ajuste comparativo (CFI), la raíz cuadrada media del error de aproximación (RMSEA) y la raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR). Respecto a estos, Hu y Bentler (1999) reportan que un valor cercano a .95 para el CFI, a .06 para el RMSEA y a .09 para el SRMR indican un buen modelo.

Con respecto a la muestra de escolares, se evaluó el modelo hipotético de relaciones entre las variables; sin embargo, los índices de ajustes no fueron adecuados ($X^2(15) = 146, p < .00$, RMSEA = .14, CFI = .90, SRMR = .11). Por ello, se probaron 6 nuevos modelos, quedando el que se presenta en la Figura 2, el que incluyó controles estadísticos según el sexo y la edad de los participantes. Este modelo mostró mejores índices de ajuste: $X^2(8) = 11, p = .20$, RMSEA = .03, CFI = 1.00, SRMR = .02. En cuanto a la muestra de universitarios, se evaluó el modelo hipotético; no obstante, no se tuvieron resultados óptimos ($X^2(15) = 197.54, p < .00$, RMSEA = .16, CFI = .89, SRMR = .12). Se analizaron 7 nuevos modelos que tuvieron controles estadísticos según sexo y edad, de los cuales el modelo presente en la figura 2 tuvo un mejor ajuste: $X^2(8) = 33.79, p = .00$, RMSEA = .08, CFI = .98, SRMR = .06.



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

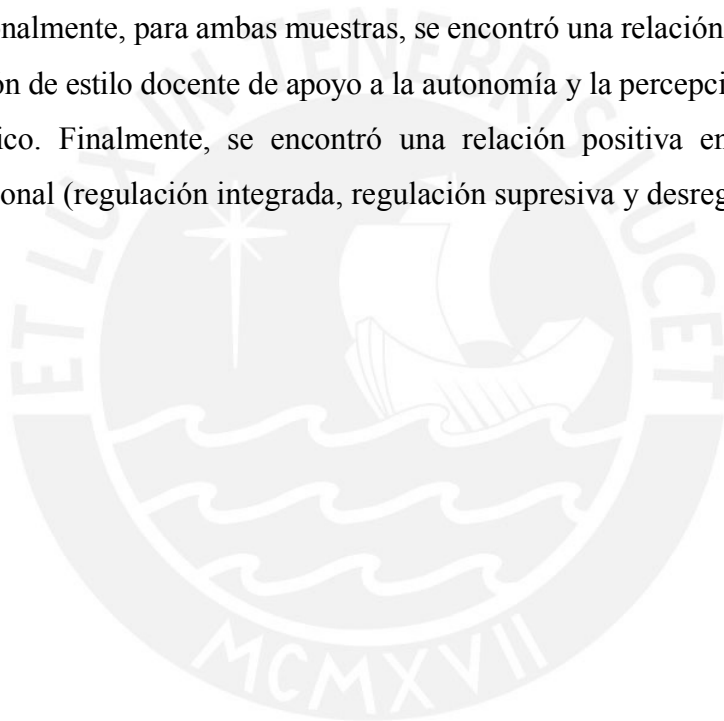
Nota 2. Los índices de relación entre las variables que se ubican a la izquierda y de color verde corresponden a los escolares, mientras que los se ubican a la derecha y de color negro corresponden a los universitarios.

Figura 2. Representación gráfica del análisis de senderos desde la percepción del estilo motivacional docente hacia el compromiso académico

De acuerdo a los resultados, tanto para la muestra de escolares y universitarios, se encontraron senderos entre los factores contextuales (percepción de estilos motivacionales de los docentes) y los estilos de regulación emocional, asumiendo las experiencias estudiantiles internas (satisfacción/frustración de las necesidades psicológicas básicas) un rol mediador. Específicamente, se encontró un sendero entre la percepción del estilo docente de apoyo a la autonomía y la regulación integrada, estando mediado por la satisfacción de las NPB. Además, se encontró un sendero entre la percepción del estilo docente de control psicológico, la

regulación supresiva y la desregulación, mediado por la frustración de las NPB. Eso sí, en el caso de escolares, se halló una relación entre la percepción del estilo docente de control psicológico y la regulación integrada, mediada por la frustración de las NPB.

A pesar de todos los hallazgos comentados, no se evidenció que alguno de los estilos de regulación emocional cumpla un rol mediador entre la asociación de la satisfacción/frustración de las NPB y el compromiso académico. Por otro lado, se estimaron los efectos directos desde la percepción del estilo docente de apoyo a la autonomía hacia el compromiso, así como desde la satisfacción de las NPB hacia el compromiso académico. Solo en el caso de los escolares se halló un efecto directo de la percepción del estilo docente de apoyo a la autonomía sobre la regulación integrada. Adicionalmente, para ambas muestras, se encontró una relación significativa y negativa entre la percepción de estilo docente de apoyo a la autonomía y la percepción del estilo docente de control psicológico. Finalmente, se encontró una relación positiva entre los tres estilos de regulación emocional (regulación integrada, regulación supresiva y desregulación).



Discusión

La presente investigación tuvo como propósito examinar un modelo que aborda las relaciones entre cuatro aspectos de la dinámica del aula: la percepción de los contextos motivacionales, referidos al estilo docente de apoyo a la autonomía y al estilo docente de control psicológico; la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes; sus estilos de regulación emocional y el compromiso académico reportado por los mismos. Se postuló que habría una relación entre la percepción de los contextos motivacionales y la satisfacción/frustración de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes, las que se asociarían con sus estilos de regulación emocional y estos últimos con el compromiso académico. Incluso, se buscó aportar evidencias acerca del rol mediador de la satisfacción/frustración de las NPB en la relación entre la percepción de los contextos motivacionales propiciados por el docente y los estilos de regulación emocional, así como se exploró si la asociación entre la satisfacción/frustración de las NPB y el compromiso del estudiante estaba mediada por los estilos de regulación emocional.

Se hará referencia a los participantes de esta investigación antes de discutir los resultados, dado que se consideró a estudiantes de Lima de cuarto y quinto de secundaria y a estudiantes universitarios. El que este estudio cuente con estos 2 grupos es significativo, pues la mayoría de investigaciones en el marco de la teoría de la autodeterminación ha atendido a uno u otro grupo en específico y no a ambos. Por ejemplo, en el Perú, la gran parte de investigaciones se ha centrado en estudiantes universitarios (Acha, 2014, Ferreyra, 2017, Gargurevich, Soenens y Matos, 2016, Matos, 2009, Mixan, 2015, Sarria, 2018 y Spencer, 2017) y aún muy pocas han tenido como participantes a escolares de secundaria (Carrasco, 2019, Lynch, 2019 y Pérez León, 2016). Por lo señalado, el presente estudio posee relevancia, debido a que permite comprender y comparar los estilos motivacionales de los docentes en ambos escenarios (escolares y universitarios) y las manifestaciones de los estudiantes respecto a su satisfacción/frustración de las NPB, a sus estilos de regulación emocional empleados y al compromiso académico reportado.

También, previo a mostrar los hallazgos de este trabajo, es preciso indicar que se analizaron las propiedades psicométricas de los instrumentos. Se realizaron análisis factoriales exploratorios, así como confirmatorios cuando los primeros no mostraban índices adecuados. Gracias a estos procedimientos estadísticos se pudo comprobar que el modelo de los instrumentos se sostiene y es

apropiado para evaluar a escolares de secundaria y a universitarios. Aun así, se sugiere continuar los estudios respecto a la validez de dichos instrumentos, como la validez discriminante, predictiva, etc.

En cuanto a los resultados de la investigación, el modelo hipotético planteado no tuvo índices de ajuste adecuados, ni para la muestra de universitarios ni para la de escolares, por lo que se probaron otros modelos, hasta encontrar uno que si presentara un mejor ajuste. En este nuevo modelo se aceptó la mayoría de las hipótesis, pues la percepción de un estilo docente de apoyo a la autonomía se asoció positivamente con la regulación integrada de la emoción, a través de la satisfacción de las NPB, mientras que la percepción un estilo docente de control psicológico se relacionó positivamente con la regulación supresiva y la desregulación, teniendo como variable mediadora a la frustración de las NPB. No obstante, no se pudo comprobar el rol mediador de los estilos de regulación emocional en la asociación postulada entre la satisfacción/frustración de las NPB y el compromiso del estudiante. Todos estos hallazgos serán discutidos a continuación.

La primera hipótesis en ser comprobada fue la que planteaba que la percepción de un estilo docente de apoyo a la autonomía se asocia con un mayor empleo de los estudiantes de la regulación integrada, a través de la satisfacción de las NPB. Previamente, Roth, Assor, Niemiec, Ryam y Deci (2009) hallaron un resultado similar, pues encontraron que un estilo de apoyo a la autonomía de los padres se relaciona con la regulación integrada de los hijos; sin embargo, los resultados de esta investigación son valiosos, pues demuestran que el estilo motivacional empleado en un contexto académico y por una persona que no es parte del círculo familiar (docente), también puede influir en un mayor empleo de la regulación integrada. En otras palabras, se tiene mayor evidencia que cuando el docente apoya la autonomía; es decir, cuando usa un lenguaje informativo y no controlador, muestra paciencia con los ritmos de aprendizaje y manifiesta reconocimiento y aceptación hacia las expresiones de afecto negativo, los estudiantes, lejos de buscar el control y supresión emocional, sienten mayor libertad de expresar sus emociones, poniéndoles atención e interés y buscando comprender las razones y significados detrás de ellas. Incluso, debido a que un ambiente que apoya la autonomía permite una actuación de forma no restringida y exploratoria, se facilita la opción a los alumnos de expresar sus emociones de acuerdo a sus necesidades, valores, aspiraciones y a las demandas situacionales, siendo esto característico de la regulación integrada de la emoción (Roth, Benita, Amrani, Shachar, Asoulin, Moed, Bibi y Kanat-Maymon, 2014).

En relación al párrafo anterior, este estudio halló un rol mediador de la satisfacción de las NPB en la relación entre la percepción del estilo docente de apoyo a la autonomía y la regulación integrada, lo que no ha sido planteado por otras investigaciones revisadas hasta este año. Aun así, este resultado tiene sentido, ya que al experimentar mayor autonomía, competencia y apoyo social, las personas puedan abordar sus emociones sin necesidad de reprimirlas o de desregularse (Ryan, Deci, Grolnick y La Guardia, 2006). Por lo dicho, se revela que esta satisfacción de las NPB, generada principalmente en ambientes académicos en que los docentes apoyan la autonomía, aumenta las probabilidades de los estudiantes de emplear la regulación integrada, la que permite atender a las emociones, comprender por qué se experimentan y decidir una alternativa para expresar la emoción, en función a las necesidades e intereses

La segunda hipótesis en ser confirmada fue la que postulaba que la frustración de las NPB media la relación positiva entre la percepción del estilo docente de control psicológico y dos de los estilos de regulación emocional: la regulación supresiva y la desregulación. Este hallazgo es coherente con lo señalado por Ryan y Deci (2017), pues ambos reportan que la frustración de las NPB, la que ocurre en contextos en que se ejerce control por parte del docente, lejos de provocar comportamientos educativos deseables, tiene efectos desfavorables en los aspectos emocionales. Del mismo modo, uno de los estudios de Emery, Heath y Mills (2016) validaron que las personas, al no sentirse competentes, autónomas, ni con apoyo social, tienden a la desregulación; es decir, muestran poco control de sus emociones. Por su parte, Assor, Roth y Deci (2004) descubrieron que el estilo de control psicológico de los padres influye en la dificultad de los hijos para regular sus emociones, quienes experimentan desregulación y supresión de emociones. Por lo tanto, al ser comprobada esta hipótesis, se tiene mayor evidencia empírica que en los contextos escolares y universitarios en que el docente emplea un estilo de control psicológico, se presentan mayores niveles de frustración de las NPB, las que repercuten en que los estudiantes expongan mayor agotamiento emocional (más miedo y ansiedad), decidan reprimir sus emociones y/o evidencien desregulación, siendo este último un resultado poco adaptativo.

Complementando lo mencionado previamente, en el caso de los escolares, uno de los resultados que no estaba previsto en el modelo hipotético indicó que la percepción del estilo docente de control psicológico se relaciona positivamente con la regulación integrada, a través de la frustración de las NPB. Este hallazgo no cuenta con un sustento teórico que nos permita

comprenderlo, pues hasta en el análisis de las correlaciones bivariadas no se halló alguna relación entre la frustración de las NPB de los estudiantes escolares y la regulación integrada, lo que hace pensar que se trata de una relación espuria (Sapsford y Jupp, 2006). De todas maneras, existe la posibilidad que un factor no considerado en este modelo influya en esta relación; por lo tanto, será importante que nuevos estudios revisen el vínculo entre estas variables.

Por otro lado, se evidenciaron diferencias en la percepción de los estilos motivacionales de los docentes, en la satisfacción y frustración de las NPB y en los estilos de regulación emocional, de acuerdo al sexo y al tipo de institución a la que pertenecían los estudiantes. Respecto al sexo, el que las mujeres hayan mostrado mayor percepción de apoyo a la autonomía y los hombres hayan manifestado mayor percepción de control, podría estar hablando de un estilo del docente diferenciado para motivar a los estudiantes, teniendo mayor precaución en el trato hacia las mujeres. De hecho, Lietaert, Roorda, Laevers, Verschueren y De Fraine, (2015) y Vansteenkiste, Sierens, Goossens, Soenens, Dochy, Mouratidis, Aelterman, Haerens y Beyers (2012) también encontraron estas diferencias y explicaron que los maestros suelen ser menos tolerantes con el comportamiento negativo de los hombres; en cambio, advirtieron que la interacción con las mujeres se desarrolla de forma diferente, posiblemente porque les atribuyen características como responsabilidad, complacencia y organización. Por lo expuesto, tiene sentido que en la relación docente-alumno se emplee un lenguaje de control y se utilice castigos ante comportamientos no esperados, lo que no ocurriría en la relación docente-alumna, pues se brindaría mayor apoyo y comprensión. Este trato del docente explicaría por qué los hombres revelaron mayor frustración de las NPB y las mujeres, mayor satisfacción de las NPB.

En la misma línea de las diferencias encontradas por sexo, las mujeres utilizaron más la regulación integrada, con lo cual se corroboró lo descubierto por Ryan, La Guardia, Solky-Butzel, Chirkov y Kim (2005) y Goubet y Chryssikou (2019). Estos autores justifican este resultado argumentando que las mujeres, a diferencia de los hombres, toman mayor atención a sus emociones, mayor interés por evaluar las formas de expresar la emoción, buscan mayor apoyo emocional y revelan mayor esfuerzo en la implementación de estrategias de regulación emocional. Ahora bien, respecto a la regulación supresiva, no hubo diferencias entre hombres y mujeres. A pesar de este hallazgo, Roth, Shahar, Zohar-Shefer, Benita, Moed, Bibi, Kanat-Maymon y Ryan (2017) indican que no siempre resulta desadaptativo usar este estilo de regulación, pues en

ocasiones es pertinente. De todas maneras, será necesario conocer en qué tipo de situaciones y con cuánta frecuencia las emplean los estudiantes, dado que si es un patrón recurrente no resulta adaptativo. Por otro lado, el que la desregulación se haga presente en ambos sexos, sin distinción, sugiere la necesidad de investigar en qué ocasiones aparece, de modo que se pueda plantear actividades para que los alumnos aprendan a regular sus emociones.

Siguiendo con los resultados, se hallaron diferencias en las variables por el tipo de institución a la que pertenecían los participantes (colegio y universidad). En este sentido, los escolares percibieron un mayor empleo por parte de sus docentes de un estilo de control psicológico, mientras que los universitarios apreciaron un mayor uso de un estilo de apoyo a la autonomía. Estos hallazgos pueden atribuirse a que en las instituciones escolares hay más atención al comportamiento de los estudiantes y aún se mantienen las políticas de represión y de recompensas, pues se considera que utilizar estrategias de control promueven un mejor y mayor desempeño (Valencia, León y López, 2015 y Reeve, 2009). Los estudiantes universitarios han reportado un panorama diferente, pues muchos de ellos distinguieron un estilo docente de apoyo a la autonomía, posiblemente porque en estos escenarios, lejos de poner énfasis en la represión y/o supervisión de conductas, el enfoque está dirigido a fomentar la participación y el diálogo. Todo lo comentado hasta aquí ayuda a comprender por qué los escolares expusieron mayor frustración de las NPB, mientras que los universitarios declararon mayor satisfacción de las NPB.

Incluso, se encontraron diferencias en los estilos de regulación emocional, de acuerdo al tipo de institución. Los escolares experimentaron mayor desregulación; es decir, menor capacidad para regular las emociones; sin embargo, los universitarios emplearon más la regulación integrada. Estos hallazgos advertirían las diferencias de madurez que existen entre ambos grupos, pues los universitarios, al ubicarse en una etapa de adolescencia tardía y adultez temprana, mostrarían un mayor desarrollo en sus funciones cognitivas, mayor amplitud de conocimientos en diversos temas y mayor uso de estrategias de solución de problemas (Hicks, y Flamez, 2016), los que les permitirían atender a las emociones, comprender los motivos y razones detrás de ellas y usar estrategias de regulación emocional acordes a las necesidades e intereses, características de la regulación integrada.

Luego de haber discutido la comprobación de dos hipótesis, es momento de indicar que no fueron válidas las dos hipótesis restantes; es decir, no se obtuvieron evidencias que afirmaran que

los estilos de regulación emocional mediaban la relación entre las NPB (satisfacción o frustración) y el compromiso. Una posible explicación a este resultado es que las relaciones entre las primeras variables del modelo hayan quitado peso o significancia a la asociación entre los estilos de regulación emocional y el compromiso, los que se encontraban al final del modelo. Este es justamente uno de los riesgos que puede ocurrir cuando se aplica el path analysis. Una segunda explicación es que es posible que otras variables se vinculen mejor con los estilos de regulación emocional y el compromiso, tales como la motivación, los estilos de personalidad, etc. Ello sugiere la necesidad de examinar nuevos modelos de relación.

A pesar que no se aprobaron las dos hipótesis referidas en el párrafo anterior, los análisis de correlación corroboraron una asociación entre los estilos de regulación emocional y el compromiso. En el caso de escolares y universitarios, se halló una relación positiva entre la regulación integrada y el compromiso. Esto tiene sentido, pues Roth, Benita, Amrani, Shachar, Asoulin, Moed, Bibi y Kanat-Maymon (2014) descubrieron que la regulación integrada suscita un menor nivel de excitación emocional, un mayor procesamiento emocional no defensivo y un mejor funcionamiento cognitivo, los que permitirían demostrar un mayor compromiso académico. Por otro lado, los universitarios experimentaron un menor compromiso ante un mayor empleo de la regulación supresiva. Ello sugiere que la ansiedad y el temor, característicos de la supresión, repercuten negativamente en el compromiso. En el caso de los escolares, no se encontró este resultado, pues otras variables podrían relacionarse mejor con el compromiso, como la motivación, el conocimiento de estrategias cognitivas, las habilidades académicas, etc. Por último, ante una mayor desregulación se manifestaba un menor compromiso académico, en el caso de los universitarios. Si bien no hubo una relación significativa entre estas variables para los escolares, sí se ubicó una orientación negativa entre ellas, lo que sugiere que la desregulación tiende a afectar al compromiso académico. Por todo lo dicho, se tiene mayor certeza que determinados estilos de regulación emocional se asocian mejor o peor con el compromiso, por lo que es indispensable revisar estrategias para favorecer los estilos de regulación emocional más adaptativos.

También se identificaron diferencias en el compromiso académico de acuerdo al sexo y al tipo de institución en la que estudiaron los participantes. En este sentido, con referencia al sexo, las mujeres revelaron mayor atención, esfuerzo y participación en las clases, expresaron más emociones como la alegría, el interés y el disfrute, así como utilizaron, en comparación con los

hombres, más estrategias cognitivas para aprender. Lo hallado respecto al compromiso corresponde con lo descubierto por Wilcox, McQuay, Blackstaffe, Perry y Hawe (2017), quienes explican que esta diferencia se debe a que las mujeres suelen tener mayor facilidad de expresión verbal, más habilidades de planificación y más estrategias cognitivas verbales, las que favorecerían al compromiso. Además, Lietaert, Roorda, Laevers, Verschueren y De Fraine (2015) anunciaron que las mujeres pueden mostrar mayor compromiso porque la educación tiende alinearse con sus intereses y preferencias, al hacer un uso intensivo del lenguaje, la verbalización, etc. Por otra parte, respecto a los universitarios y escolares, los primeros declararon un mayor compromiso, posiblemente por un mayor interés hacia asignaturas que forman parte de una carrera profesional elegida por ellos mismos. Ante todos estos resultados, se necesita trabajar sobre las percepciones de las instituciones educativas respecto a lo que constituye un entorno de aprendizaje motivador y óptimo para ambos sexos, de modo que se logre alinear las actividades educativas con las necesidades, recursos e intereses de los estudiantes, contribuyendo así a mejorar el compromiso.

Ahora bien, los hallazgos de esta investigación tienen consecuencias educacionales importantes. Uno de los primeros aportes es haber presentado resultados respecto a una variable emocional que muy pocas veces es considerada cuando se trata de estudiar los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: los estilos de regulación emocional empleados por los estudiantes. De hecho, King y Chen (2019) mencionan que la poca investigación que existe sobre las emociones es alarmante, siendo estas un factor importante al momento de aprender, dado que estimulan la atención de los alumnos y desencadenan el proceso de aprendizaje (Um, Plass, Hayward y Homer, 2012, Tyng, Amin, Saad y Malik, 2017 y Zull, 2006). Eso sí, a pesar que no se encontró que los estilos de regulación emocional mediaban la relación entre la satisfacción/frustración de las NPB y el compromiso, se sugiere explorar nuevos modelos que consideren otros aspectos que puedan relacionarse mejor con estas variables, tales como la motivación, las estrategias de evitación, las estrategias de aprendizaje, etc.

El segundo aporte de este estudio es que provee evidencia respecto a que la percepción del estilo motivacional docente se relaciona con las experiencias internas de los estudiantes escolares y universitarios; es decir, con los sentimientos respecto a sus propias necesidades y con los estilos usados para regular sus emociones. En este sentido, se motiva a que los docentes apoyen la autonomía, pues los estudiantes expresarán una mayor satisfacción de sus NPB y estos

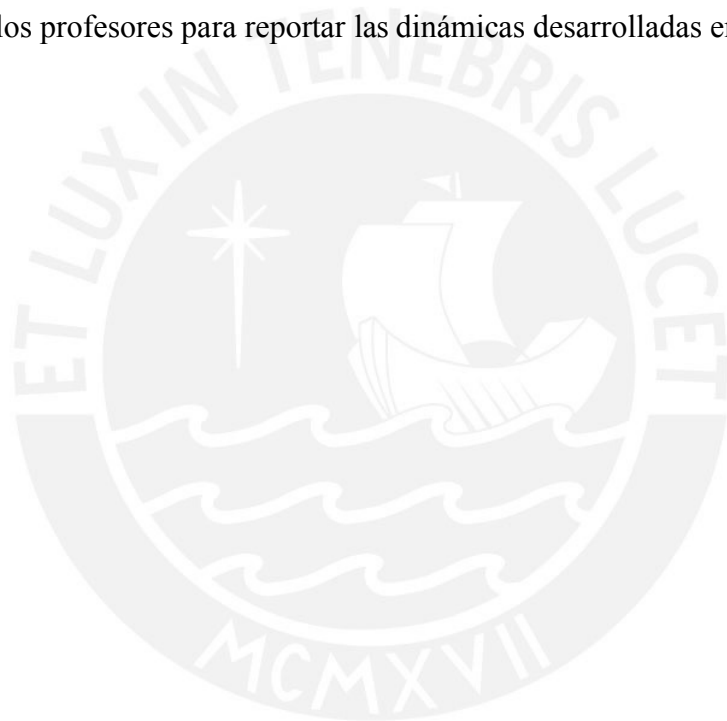
sentimientos promoverán un mayor empleo de la regulación integrada. Por el contrario, se recomienda no recurrir al estilo de control psicológico, debido a que suscitan una mayor frustración de las NPB y fomentan un uso de la regulación supresiva y la desregulación. Por lo mencionado, estos hallazgos contribuyen con las investigaciones educativas que han considerado como participantes a escolares o universitarios y que han sido realizadas en el marco de la TAD.

Tomando como referencia al párrafo anterior, resulta indispensable sumar esfuerzos para capacitar a los docentes escolares y universitarios, permitiéndoles distinguir las consecuencias de utilizar un estilo de control psicológico, tales como la frustración de las NPB y el uso de estrategias de regulación emocional poco adaptativas (regulación supresiva y desregulación). También, será imprescindible orientar a los profesores en un estilo de apoyo a la autonomía, pues gracias a él los estudiantes podrían mostrar una mayor satisfacción con sus NPB y disponer de una estrategia de regulación emocional más adaptativa. Asimismo, se aconseja que las autoridades académicas participen en estas capacitaciones, de modo que reconozcan lo importante de no desarrollar políticas que impulsen el control ni de los estudiantes ni de los docentes, pues según Eyal y Roth (2007) esta presión percibida influirá en el control que ejerzan los docentes sobre los estudiantes.

El tercer aporte de esta investigación es otorgar información respecto al desarrollo de los estilos de regulación emocional, los cuales no solo se generan gracias al tiempo y a la maduración (Ryan y Deci, 2001), sino gracias a las experiencias interpersonales que se logren en un contexto, como el académico. En este sentido, un contexto de apoyo a la autonomía que no juzgue la expresión de emociones permitiría que los estudiantes desarrollen un estilo de regulación emocional adaptativo; no obstante, también será necesario que el docente los ayude a desarrollar este estilo de regulación emocional. Para ello, será indispensable ofrecer capacitaciones a los docentes sobre la regulación integrada, de modo que se percaten que las habilidades autorregulatorias ayudan a los estudiantes a manejar las situaciones de aprendizaje y a lograr mejores resultados (Zimmerman y Kitsantas, 2005).

Finalmente, con referencia a las limitaciones y futuras direcciones, no se puede establecer relaciones de causalidad entre las variables de estudio; por lo tanto, se sugiere llevar a cabo un estudio longitudinal que posibilite la identificación de dichas relaciones. Además, esta investigación ha podido evaluar el compromiso; no obstante, es necesario complementar los resultados incluyendo medidas de falta de compromiso. Del mismo modo, la escala de regulación

emocional empleada solo ha considerado a emociones como el miedo y la ansiedad, razón por la cual otros estudios deberán tomar en cuenta a la ira o a la frustración, dado que también se manifiestan en escenarios educativos (Boekaerts, 2011). Por otro lado, los participantes estudiaban en colegios estatales, así como en universidades públicas y privadas, principalmente de carreras de ciencias e ingeniería. Ante ello, se recomienda que en futuros estudios se incluya a escolares de instituciones privadas y a más estudiantes de carreras de humanidades, de modo que se pueda efectuar comparaciones respecto a las variables. Para culminar, esta investigación ha tomado en cuenta a los estudiantes como únicos informantes, por lo que estudios posteriores podrían utilizar otras fuentes como la observación a los estudiantes y a los docentes, así como contar con la participación de los profesores para reportar las dinámicas desarrolladas en el aula.



Referencias

- Acha, M.P. (2014). *Necesidades psicológicas básicas, motivación y flow en estudiantes universitarios de Arte*. Pontificia Universidad Católica del Perú (Tesis para optar por el título de Licenciatura en Psicología con mención en Psicología Educacional). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5733>
- Assor, A., Roth, G. y Deci, E. (2004). The emotional costs of perceived parent's conditional regard, a self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72, 47-88.
- Benita, M., Benish-Weisman, Matos, L. y Torres, C. (2020). Integrative and suppressive emotion regulation differentially predict well-being through basic need satisfaction and frustration: A test of three countries. *Motivation and Emotion*, 44, 67-81.
- Bieg, S., Backes, S. y Mittag, W. (2011). The role of intrinsic motivation for teaching teacher's care and autonomy support in student's self-determined motivation. *Journal for Educational Research Online*, 3(1), 122-140.
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation and self-regulation of learning. En B. J. Zimmerman y D. H. Schutz (Eds.), *Handbook of the Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 408-425). New York and London: Routledge.
- Carrasco, P. (2019). *Estilos de enseñanza docente, autoeficacia y ansiedad en el curso de inglés* (Tesis para optar el grado de Magíster en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo, que presenta el Licenciado). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15168>
- Claux, M. (2015). Adolescencia en el contexto de la educación superior. En F. Figallo, M. Pease, y L. Ysla (Eds). *Cognición, neurociencia y aprendizaje. El adolescente en la educación superior* (pp. 89-127). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Chen, J. y King, R. (2019). Emotions in Education: Asian Insights on the Role of Emotions in Learning and Teaching. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 2, 279-281.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Deci, E., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R., Sheldon, K., Soenens, B., Van Petegem, S., y Verstuyf,

- J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216–236.
- Chengfu, Y., Li, X. y Zhang, W. (2015). Predicting Adolescent Problematic Online Game Use from Teacher Autonomy Support, Basic Psychological Needs Satisfaction, and School Engagement: A 2-Year Longitudinal Study. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 18(4), 228-233.
- Cheon, S. H., y Reeve, J. (2013). Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure?: A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(4), 508–518.
- Cheon, S., Reeve, J., Yu, T. y Jang, H. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36, 331-346.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.
- Dammert, M. (2017). *Estilo motivacional docente, necesidades psicológicas básicas y compromiso hacia la lectura en estudiantes de primaria* (Tesis para optar por el título de Licenciatura en Psicología con mención en Psicología Educacional). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/9886>
- De Meyer, J., Tallir, I., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van Den Berghe, L., Speleers, L., y Haerens, L. (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education?. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 541–554.
- Deci, E. y Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E. y Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185.
- Deci, E., Ryan, R., Gagné, M., Leone, D., Usunov, J. y Kornazheva, B. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern bloc country: A

cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930–942

- Deci, E., Ryan, R., Schultz, P. y Niemiec, C. (2015). Being aware and functioning fully: Mindfulness and interest taking within self-determination theory. En K. W. Brown, J. D. Creswell and R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Mindfulness: Theory, Research, and Practice* (pp. 112–129). New York: The Guilford Press.
- Deci, E. y Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 1(27), 23-40.
- Emery, A., Heath, N. y Mills, D. (2016). Basic psychological need satisfaction, emotion dysregulation, and non-suicidal self-injury engagement in young adults: An application of Self-Determination Theory. *Youth adolescence*, 45, 612-623.
- Eyal, O. y Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49, 256-275.
- Ferreira, C. (2017). *Motivación académica: su relación con el estilo motivacional del docente y el compromiso del estudiante hacia su aprendizaje* (Tesis para optar el grado de Magíster en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo, que presenta el Licenciado). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/9118>
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3th Ed.). London: SAGE.
- Finn, J. y Zimmer, K. (2012). Student Engagement: What is it? Why does it matter?. En S. Christenson, A. Reschly y C. Wylie (Eds.). *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer Science and Business Media.
- Fried, L. (2010). Understanding and enhancing emotion and motivation regulation strategy use in the classroom. *The International Journal of Learning*, 17(6), 115-129.
- Furtak, E. y Kunter, M. (2012). Effects of autonomy-supportive teaching on student learning and motivation. *Journal of Experimental Education*, 80(3), 284–316.

- Gargurevich, R., Soenens, B. y Matos, L. (2016). Propiedades psicométricas de la Escala de Control Psicológico orientado a la Dependencia y a la Autocrítica (DAPCS-S) en adolescentes tardíos de Lima. *Revista Interamericana De Psicología*, 50(2), 248-264.
- González, L. Castillo, I., García, M. y Balaguer, I., (2015). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades psicológicas y bienestar: Invarianza de un modelo estructural en futbolistas y bailarines. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 121-129.
- Goubet, K. y Chryssikou, E. (2019). Emotion Regulation Flexibility: Gender Differences in Context Sensitivity and Repertoire. *Frontiers in psychology*, 10, 935, 1-10.
- Gross, J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26, 1-16.
- Gross, J. y Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. J. Gross (Ed.). *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Gumora, G. y Arsenio, W. (2002). Emotionally, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40, 395-413.
- Gutiérrez, M., Sancho, P., Galiana, L. y Tomás, J. (2018). Autonomy support, psychological needs satisfaction, school engagement and academic success: A mediation model. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-12.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., y 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.
- Haerens, L., Vansteenkiste, M., De Meester, A., Delrue, J., Tallir, I., Vande Broek, G., Goris, W., y Aelterman, N. (2018). Different combinations of perceived autonomy support and control: identifying the most optimal motivating style. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 16-36.

- Herrera, D, Matos, L. y Gargurevich, R. (15-17 agosto de 2018). Why is psychologically happening in a music class?: Motivational variables implied in the professor-student relationship. *International Conference of Motivation*. Dinamarca: ICM.
- Hicks, J. y Flamez, B. (2016). Young adulthood: Physical and cognitive development. In D. Capuzzi and M. D. Stauffer (Eds.), *Human Growth and Development Across the Lifespan: Applications for Counselors* (pp. 389–414). New Jersey: John Wiley and Sons Inc.
- Hofferber, N., Eckes, A. y Wilde, M. (2014). Effects of Autonomy Supportive vs. Controlling Teachers' Behavior on Students' Achievement. *European Journal of Educational Research*, 3, 177-184.
- Hu, L.T. y Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Jang, H., Reeve, J. y 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.
- Kline, R. (2010). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.
- Lee, S. y Hans, S. (2017). College Student Binge Eating: Attachment, psychological needs satisfaction, and emotion regulation. *Journal of College Student Development*, 58(7), 1074-1086.
- Lietaert, S., Roorda, D., Laevers, F., Verschueren, K. y De Fraine, B. (2015). The gender gap in student engagement: The role of teacher's autonomy support, structure and involvement. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 498-518.
- Lleras, C. (2005). Path Analysis. *Encyclopedia of Social Measurement*, 3(1), 25-30.
- López, G. (2020). *Estilo motivacional docente, necesidades psicológicas básicas, engagement y burnout académico en universitarios* (Tesis para optar por el título de Licenciatura en Psicología con mención en Psicología Educacional). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15881>

- Lynch, H. (2019). *Contexto motivacional, tipos de motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento en estudiantes de secundaria* (Tesis para optar el grado de Magíster en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14995>
- Matos, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Persona*, 12, 167-185.
- Matos, L., Reeve, J., Herrera, D. y Claux, M. (2018). Students' agentic engagement predicts longitudinal increases in perceived autonomy-supportive teaching: The squeaky wheel gets the grease. *Journal of Experimental Education*, 86(4), 592–609.
- Mixán, N. (2015). *Apoyo a la autonomía, tipo de motivación y uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios* (Tesis para optar por el título de Licenciatura en Psicología con mención en Psicología Educacional). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/6585>
- Moreno-Murcia, J., Huéscar H. y Ruiz, L. (2018). Perceptions of Controlling Teaching Behaviors and the Effects on the Motivation and Behavior of High School Physical Education Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(10), 22-88.
- Niemiec, C., Ryan, R. y Deci, E. (2010). Self-determination theory and the relation of autonomy to self-regulatory processes and personality development. En R. Hoyle (Ed), *Handbook of Personality and Self-regulation* (pp. 169-191). Luisiana: Blackwell Publishers Inc.
- Pekrun, R. y Linnenbrink-García, L. (2012). Academic emotions and student engagement. High school reform and student engagement. En S. Christenson, A. Reschly y C. Wylie (Eds), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 259-282). Boston, MA: Springer US.
- Pérez León, H. (2017). *Estilo motivacional del docente, compromiso académico y estrategias de evitación: un enfoque mediacional* (Tesis para optar el grado de Magíster en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo, que presenta el Licenciado). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/7801>

- Pisani, A., Wyman, P., Petrova, M., Schmeelk-Cone, Goldston, D., Xia, Y. y Gould, M. (2013). Emotion regulation Difficulties, Youth-Adult Relationships, and Suicide Attempts Among High School Students in Underserved Communities. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(6), 807-820.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (p. 149–172). Boston, MA: Springer US.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579–595.
- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: what it is, how to do it. En W. C. Liu, J. C. Wang y R. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 129-152). New York, NY: Springer.
- Reeve, J. y Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of student's engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.
- Rodríguez, J. (2017). *Estilo motivacional, necesidades psicológicas básicas, tipos de motivación, vitalidad y agotamiento en deportistas escolares* (Tesis para optar el grado de licenciatura en psicología educativa). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/11844>
- Roth, G. y Assor, A. (2012). The costs of parental pressure to express emotions: Conditional regard and autonomy support as predictors of emotion regulation and intimacy. *Journal of Adolescence*, 35, 799–808.
- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C., Ryan, R., y Deci, E. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: Comparing conditional positive regard,

- conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology*, 45(4), 1119–1142.
- Roth, G., Benita, M., Amrani, C., Shachar, B., Asoulin, H., Moed, A., Bibi, U. y Kanat-Maymon, Y. (2014). Integration of negative emotional experience versus suppression: Addressing the question of adaptive functioning. *Emotion*, 14, 908–919.
- Roth, G., Shachar, B., Zohar-Shefer, Y., Benita, M., Moed, A., Bibi, U. y Kanat-Maymon, Y., y Ryan, R. (2017). Benefits of emotional integration and costs of emotional distancing. *Journal of Personality*, 86(6), 919-934.
- Roth, G., Shane, N. y Kanat-Maymon, Y. (2017). Empathising with the enemy: emotion regulation and support humanitarian aid in violent conflicts. *Cognition and Emotion*, 31(8), 1511-1524.
- Ryan, R. y Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic wellbeing. En S. Fiske (Ed.), *Annual Review of Psychology* (pp. 141–166). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Ryan, R. y Deci, E. (2004). Autonomy is no illusion: Self-determination theory and the empirical study of authenticity, awareness, and will. In J. Greenberg, S. L. Koole, and T. Pyszczynski (Eds.), *Handbook of experimental existential psychology* (pp. 449-479). New York: Guilford Press.
- Ryan, R. y Deci, E. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York: Guilford Publications.
- Ryan, R., Deci, E., Grolnick, W y La Guardia, J. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. En D. Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and methods* (pp. 295–849). New York, NY: Wiley.
- Ryan, R., La Guardia, J., Solky-Butzel, J., Chirkov, V. y Kim, Y. (2005). On the interpersonal regulation of emotions: emotional reliance across gender, relationships, and cultures. *Personal Relationships*, 12, 145-163.

- Sapsford, R., y Jupp, V. (2006). *Data collection and analysis*. London: SAGE.
- Sarria, F. (2018). *Relación entre el estilo motivacional docente, las necesidades psicológicas básicas, el rendimiento y la evitación de ayuda en universitarios de ingeniería* (Tesis para optar el grado de Magíster en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo, que presenta el Licenciado). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14758>
- Satorra, A. y Bentler, P. (2001). A Scaled Difference Chi-Square Test Statistic for Moment Structure Analysis. *Psychometrika*, 66, 507-514.
- Senko, C. y Miles, K. (2008). Pursuing Their Own Learning Agenda: How Mastery-Oriented Students Jeopardize Their Class Performance. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 561-583.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., y Dochy, F. (2012). Psychologically controlling teaching: examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104, 108-120.
- Soenens, B. y 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(1), 74-99.
- Spencer, L. (2017). *Estilo motivacional del docente, tipos de motivación, autoeficacia, compromiso agente y rendimiento en matemáticas en universitarios* (Tesis para optar el grado de Magíster en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo, que presenta el Licenciado). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/9311>
- Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (2017). *Informe bienal sobre la realidad universitaria*. Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe/informe-bienal-sobre-realidad-universitaria/>
- Tomas, L., Rigano, D. y Ritchie, S. (2015). Student's regulation of their emotions in a science classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(2), 234-260.

- Tyng, C., Amin, H., Saad, M. y Malik, A. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in Psychology*, 8, 1454.
- Um, E., Plass, J., Hayward, E. y Homer, B. (2012). Emotional design in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, 104, 485–498.
- Valencia, C., León, A. y López, E. (2015). Formación para la autonomía. Disciplina o control: el dilema de la educación moderna. *Universidad externado de Colombia*, 2, 387-427.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. y Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44, 1-31.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, T., Aelterman, N., Haerens, L. y Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431–439.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, S., Soenens, B. y Matos, L. (2005). Examining the Motivational Impact of Intrinsic Versus Extrinsic Goal Framing and Autonomy-Supportive Versus Internally Controlling Communication Style on Early Adolescents' Academic Achievement. *Child development*, 76, 483-501.
- Wilcox, G., McQuay, J., Blackstaffe, A., Perry, R. y Hawe, P. (2017). Supporting academic engagement in boy and girls. *Canadian Journal of School Psychology*, 33(3), 179-192.
- Zimmerman, B. y Kitsantas, A. (2005). The Hidden Dimension of Personal Competence: Self-Regulated Learning and Practice. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (p. 509–526). California: Guilford Publications.
- Zull, J. (2006). Key aspects of how the brain learns. En S. Johnson y K. Taylor (Eds.). *The neuroscience of adult learning* (pp. 3–9). San Francisco: Jossey-Bass.

ANEXOS

AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR DE LA ESCUELA PARA REALIZAR EL ESTUDIO

Yo, _____ autorizo a Katty Huaranga Angeles, identificada con DNI 46074369, o a su representante acreditado(a), la aplicación de instrumentos de recojo de información a estudiantes 4to y 5to de secundaria de esta IE, en el marco de la investigación orientada a conocer **la experiencia de los estudiantes en los cursos, su manejo de emociones, así como su compromiso y otras variables que se podrían relacionar con ellas**. Asimismo, autorizo a que los docentes evalúen el compromiso de los estudiantes en el curso que tienen a cargo.

Esta investigación lleva como título “Estilo motivacional docente, necesidades psicológicas básicas, regulación emocional y compromiso académico” y la aplicación de cuestionarios a estudiantes y docentes implica una duración aproximada de 30 minutos. Para ello, se habrá coordinado con los docentes el día y la hora en que se realizaría el estudio, de modo que no se afecte el programa académico de los estudiantes.

Asimismo, autorizo a Katty Huaranga Angeles el uso de la información sobre las notas de los alumnos, en tanto los estudiantes acepten que la investigadora acceda a las notas y que sus padres también lo autoricen. Estos resultados serán utilizados para los fines propios de la investigación, obligándose a mantener la información individual de los estudiantes y el nombre de esta Institución en estricta reserva.

Por otro lado, si deseo absolver consultas sobre temas de ética de la investigación me podré comunicar con el Comité de Ética de la investigación al correo: etica.investigacion@pucp.edu.pe

Lima, _____ de _____ del 2019

Firma del Director

DNI:

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Padre o apoderado

Estimado(a) padre (madre) de familia o apoderado:

Mi nombre es Katty Janett Huaranga Angeles, actual alumna de la maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Me encuentro realizando mi tesis de grado de la maestría, la cual pretende **explorar la dinámica que se desarrolla en el aula durante los cursos y las experiencias personales de los estudiantes en las asignaturas.**

- En caso usted autorice que su hijo(a) participe de este estudio, respondiendo a un cuestionario, su participación se desarrollará en una sola sesión y **no afectará sus clases, ni resultará perjudicial a su integridad.**
- La investigadora se compromete a no revelar la identidad del alumno en ningún momento de la evaluación ni después de ella.
- Los resultados del cuestionario serán utilizados solamente para propósitos del estudio.
- Los padres, apoderados o el menor podrán decidir no aceptar, retirar o retirarse de la evaluación aún después de iniciada la misma.
- En caso se desee consultar alguna información adicional y/o dificultad, los padres o apoderados pueden contactarse con Katty Janett Huaranga Angeles, al correo katty.huaranga@pucp.pe o al teléfono 942933544.
- Si se desea absolver consultas sobre temas de ética de la investigación puede comunicarse con el Comité de Ética de la investigación al correo: etica.investigacion@pucp.edu.pe
- Finalmente, se preparará un informe grupal sobre los resultados de la investigación, referidos al grado de secundaria en el que se ubica su hijo. Esto quiere decir que no se realizará reportes de manera particular o individual.

Lima, _____ de _____ del 2019

Yo, _____, padre (madre) o apoderado del menor
_____ de _____ años de edad, acepto de manera voluntaria que:

1. Mi hijo(a) participe en este estudio, contestando al cuestionario.

Sí acepto No acepto

2. Puede solicitarse la nota promedio que tiene mi hijo en el curso, pues no se revelará en ningún momento el nombre del estudiante, sino que se utilizará dicha información para fines estrictos del estudio. Esto resulta importante para identificar qué puede predecir el rendimiento académico.

Sí acepto No acepto

Firma del padre (madre) o apoderado

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES ESCOLARES¹

Estimado estudiante:

La presente investigación es conducida por **Katty Janett Huaranga Angeles**, actual estudiante de la maestría en Cognición, aprendizaje y desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Esta investigación forma parte de la tesis de grado de la maestría referida anteriormente y cuenta con la asesoría y supervisión de la profesora Lennia Matos. La meta de este estudio es **conocer la dinámica que se desarrolla en el aula durante este curso y tu propia experiencia en esta asignatura.**

Si aceptas participar en este estudio, te pediré responder un cuestionario, el que te tomará 30 minutos aproximadamente. No hay respuestas correctas ni incorrectas, solo deseamos conocer tu opinión sincera.

La participación en esta investigación es voluntaria y de ninguna manera afectará tus notas. La información que se recoja será anónima y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación. De hecho, toda la información obtenida se almacenará en una base de datos, la que será guardada por la investigadora y por la asesora de la investigación en sus respectivas computadoras. De la misma forma, los cuestionarios en físico serán guardados por la misma investigadora.

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

Por último, se realizará un informe grupal sobre los resultados de la investigación, referidos al grado de secundaria en el que te encuentras. Esto quiere decir que no se realizará reportes individuales.

Agradezco tu participación.

Estoy informado de las condiciones y acepto participar de este estudio. SI NO

Doy autorización para que la investigadora le pida el promedio final del curso a mi profesor.
SI NO

Firma: _____

¹En caso participes, entiendo que recibiré una copia de este formulario de asentimiento y que puedo pedir información sobre el estudio al comunicarme con Katty Janett Huaranga Angeles, al correo katty.huaringa@pucp.pe o al teléfono 942933544.

Por otro lado, si se desea absolver consultas sobre temas de ética de la investigación pueden comunicarse con el Comité de Ética de la investigación al correo: etica.investigacion@pucp.edu.pe

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS¹

Estimado(a) estudiante:

La presente investigación es conducida por **Katty Janett Huaranga Angeles**, actual estudiante de la maestría en Cognición, aprendizaje y desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Esta investigación forma parte de la tesis de grado de la maestría referida anteriormente y cuenta con la asesoría y supervisión de la profesora Lennia Matos. La meta de este estudio es **conocer la dinámica que se desarrolla en el aula durante este curso y tu propia experiencia en esta asignatura.**

Si aceptas participar en este estudio, te pediré responder un cuestionario, el que te tomará 30 minutos aproximadamente. No hay respuestas correctas ni incorrectas, solo deseamos conocer tu opinión sincera.

La participación en esta investigación es voluntaria y de ninguna manera afectará tus notas. La información que se recoja será anónima y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación. De hecho, toda la información obtenida se almacenará en una base de datos, la que será guardada por la investigadora y por la asesora de la investigación en sus respectivas computadoras. De la misma forma, los cuestionarios en físico serán guardados por la misma investigadora.

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

Por último, se realizará un informe grupal sobre los resultados de la investigación, referidos al curso universitario que estás cursando. Esto quiere decir que no se realizará reportes individuales.

Agradezco tu participación.

Estoy informado de las condiciones y acepto participar de este estudio. SI NO
Doy autorización para que la investigadora le pida el promedio final del curso a mi profesor.

SI NO

Firma:

¹En caso participes, entiendo que recibiré una copia de este formulario de asentimiento y que puedo pedir información sobre el estudio al comunicarme con Katty Janett Huaranga Angeles, al correo katty.huaranga@pucp.pe o al teléfono 942933544.

Por otro lado, si se desea absolver consultas sobre temas de ética de la investigación pueden comunicarse con el Comité de Ética de la investigación al correo: etica.investigacion@pucp.edu.pe

FICHA DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS (Estudiante escolar)

INSTRUCCIONES

A continuación, marca con un aspa (X) la alternativa correcta o completa el espacio en blanco.

Tus respuestas serán anónimas. En ese sentido, te pedimos responder con la **mayor sinceridad**.

1. **EDAD:** _____

2. **GRADO:** _____ **SECCIÓN:** _____

3. **CURSO:** _____

4. **GÉNERO:**

Masculino () Femenino ()

5. **¿Has participado de algún taller en los siguientes temas?**

Marca con una X en los talleres que has participado:

Manejo del estrés () Control de emociones () Técnicas de relajación () Meditación () Yoga ()

6. **¿Cuál es el promedio (aproximadamente) que tienes en este curso hasta ese momento?**

FICHA DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS (Estudiante universitario)

INSTRUCCIONES

A continuación, marca con un aspa (X) la alternativa correcta o completa el espacio en blanco.

Tus respuestas serán anónimas. En ese sentido, te pedimos responder con la **mayor sinceridad**.

1. **EDAD:** _____

2. **Carrera:** _____

3. **Curso:** _____

4. **Género:**

Mujer () Hombre ()

5. **¿Has participado de algún taller en los siguientes temas?**

Marca con una X en los talleres que has participado:

Manejo del estrés () Control de emociones () Técnicas de relajación () Meditación () Yoga ()

6. **¿Cuál es el promedio (aproximadamente) que tienes en este curso hasta ese momento?**
