

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

**ESCUELA DE POSGRADO**



**Estilo motivacional docente, necesidades psicológicas básicas, tipos de motivación y compromiso en estudiantes universitarios de cursos de**  
**Literatura**

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

**AUTORA**

Emily Isabel Vizcarra Rengifo

**ASESORA**

Dra. Lennia Matos Fernández

Setiembre, 2020

## Agradecimientos

Agradezco a cada ser que me acompañó y apoyó en estos años de aprendizaje. Y de manera especial:

A Leslie, Mara y Beto junto a los pequeños y engreídos de casa, por estar siempre ahí. Gracias, familia, por escuchar mis reflexiones sobre el encuentro de la literatura, psicología y educación, por ayudarme con los mínimos detalles y con los más demandantes. En especial a ti, hermana.

A mis amigos CAT, porque conocerlos hizo que el trabajo en grupo y las largas noches de estudio sean provechosas y divertidas.

A mi querida asesora, Lennia, por su guía y apoyo constante desde el primer día de trabajo juntas, y a Rafael, por la paciencia y buen humor.

A mis amigas y amigos que supieron darme ánimos para seguir y me recordaron lo importante que es tomar aire y continuar.

A cada docente dispuesto a compartir la pasión por Literatura y a los protagonistas de esta historia: mis estudiantes, quienes siguen sorprendiéndome y motivándome incluso ahora, que estamos lejos de los salones con pizarra, lejos de Letras y de los encuentros caminando en la universidad.

Y a la pequeña Emily, siempre jugando a enseñar, que con en el paso del tiempo lo sigue intentando.

## Resumen

Desde la Teoría de Autodeterminación (TAD), el objetivo de la presente investigación fue estudiar la relación entre el estilo motivacional docente (apoyo a la autonomía *versus* control psicológico), las necesidades psicológicas básicas (satisfacción *versus* frustración), el tipo de motivación (autónoma *versus* controlada), y el compromiso y la falta de compromiso en una muestra de 306 estudiantes de cursos de Literatura de educación superior de una institución privada de Lima. Asimismo, un segundo objetivo fue analizar las propiedades psicométricas (validez y confiabilidad) de los instrumentos empleados. Se realizaron análisis descriptivos y correlacionales. El modelo hipotético se estudió con un análisis de senderos. El índice de ajuste del modelo obtenido fue adecuado: el  $X^2(10) = 28.19$  ( $p < .01$ ), el RMSEA = .078, el SRMR = .056, el CFI = .99 y el AIC = 164.19. Los resultados del análisis de senderos evidenciaron relaciones positivas entre la percepción del estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía, la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, la motivación autónoma y el compromiso. Esto corrobora lo esperado según el modelo planteado por la TAD sobre el *Bright side* del comportamiento humano. Por su parte, consistente con el patrón de *Dark side*, la percepción del control psicológico docente tuvo relaciones positivas con la frustración de necesidades psicológicas básicas, la motivación controlada y la falta de compromiso.

Palabras clave: motivación, literatura, estilo motivacional docente, compromiso cognitivo, compromiso agente

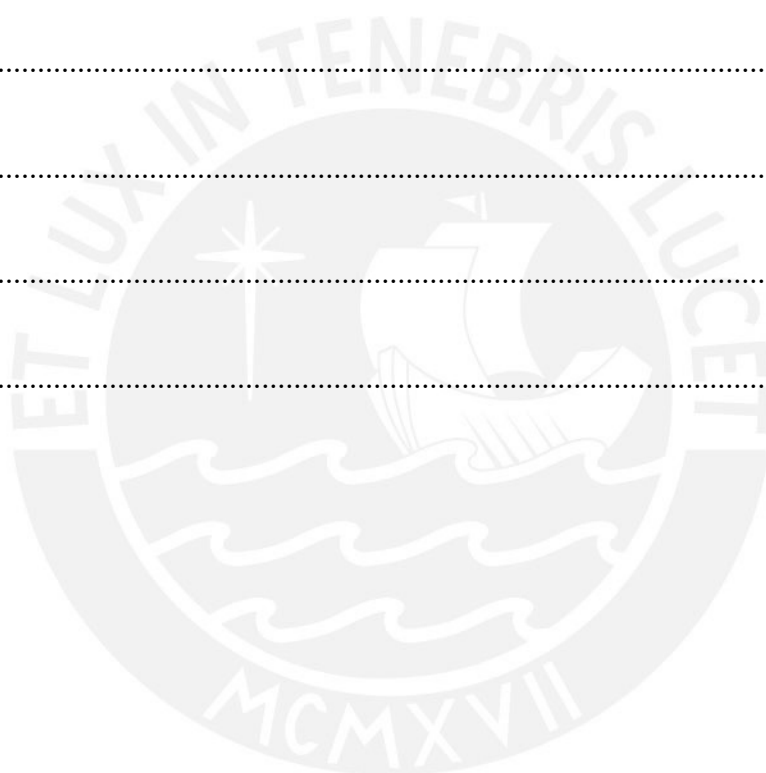
## Abstract

Based on Self-determination Theory (SDT), the aim of this study was to analyze the relationship among the motivational teaching style perceived by the student (autonomy support *versus* psychological control), basic psychological needs (satisfaction *versus* frustration), types of motivation (autonomous *versus* controlled), and engagement and disengagement in a sample of 306 students of Literature courses of a private university in Lima. This study also examined the psychometric properties of the instruments (evidences of validity and reliability). Descriptive and correlational analysis were made. The hypothetical model was studied through path analysis. The final model showed good fit indices: el  $X^2(10) = 28.19$  ( $p < .01$ ), el RMSEA=.078, el SRMR=.056, el CFI=.99 y el AIC= 164.19. The results of the path analysis showed positive relationships between the perceived autonomy-supportive teaching, the satisfaction of basic psychological needs, autonomous motivation and engagement. The results were consistent with the *Bright side* pattern of the SDT. On the other hand, consistent with the *Dark side* pattern, the perceived psychological control teaching had significant relationships with the frustration of basic psychological needs, the controlled motivation and the disengagement.

Keywords: motivation, literature, motivational teaching style, cognitive engagement, agentic engagement

## Índice

Introducción .....	1
Método .....	18
Resultados .....	27
Discusión.....	38
Referencias.....	45
Apéndice A .....	53
Apéndice B.....	54
Apéndice C.....	55



## Introducción

La motivación afecta las diversas actividades que realizan los seres humanos, y es de suma importancia comprender de qué manera se puede generar condiciones más adecuadas para las personas según la actividad a realizar y las percepciones de sí mismas en cuanto a sus capacidades para realizar dicha actividad (Deci y Ryan, 2000a, 2017; Reeve, 2009a, 2010). Así, por ejemplo, un aprendizaje significativo implica que el docente comprenda “los procesos motivacionales y afectivos yacentes al aprendizaje de sus alumnos” (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 41). Para comprender los procesos motivacionales del estudiante, se toma como base la Teoría de la Autodeterminación (TAD),<sup>1</sup> una macroteoría que se conforma por seis miniteorías, en donde cada una explica un fenómeno motivacional específico y, a la vez, todas se encuentran relacionadas entre sí. La TAD se ha enfocado en el estudio de la calidad de motivación entre la persona y los factores contextuales que pueden satisfacer o frustrar las necesidades psicológicas básicas —autonomía, competencia y relación—, las cuales están asociadas al desarrollo y bienestar de las personas (Deci y Ryan, 2017).

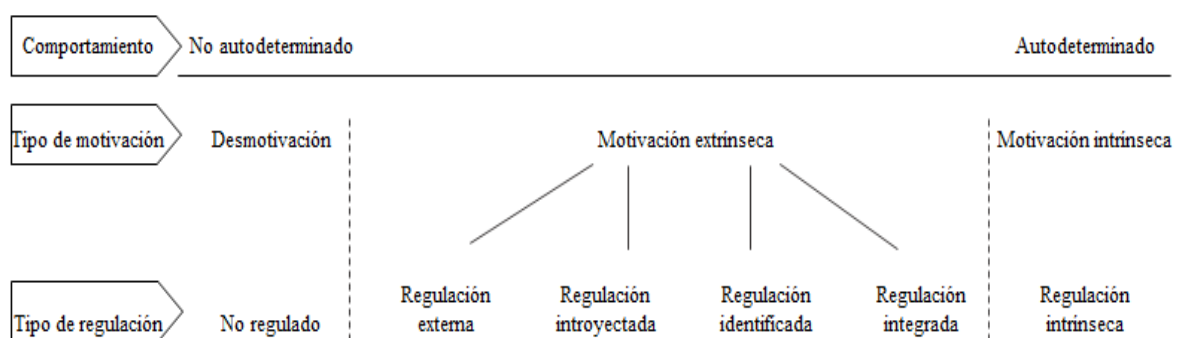
Dentro de este marco teórico, se entiende a la motivación como un proceso o fenómeno dinámico y multifacético a través del cual las fuerzas en el individuo y en el ambiente dan energía y dirigen el comportamiento o la conducta hacia una meta u objetivo (Linnenbrink y Pintrich, 2002; Reeve, 2010). Este fenómeno es crucial dentro del proceso de aprendizaje, ya que los estudiantes altamente motivados se involucran mucho más en las tareas, en sus propios procesos de aprendizaje, experimentan mayor satisfacción y evidencian mayor compromiso (Zimmerman 2000; Zimmerman y Schunk 2008). Como señalan diversas investigaciones, el aprendizaje y los resultados del estudiante no solo se ven afectados por la motivación, sino que también es relevante considerar el tipo y la calidad de motivación (Vansteenkiste et al., 2009).

---

<sup>1</sup> *Self-Determination Theory* (SDT) en inglés

A continuación, se presentará dos de las miniteorías de la TAD junto a conceptos o ideas clave de cada una de ellas: Teoría de Integración Organísmica, desde la cual se puede comprender los diferentes tipos de regulación de la conducta en función del grado de autonomía, y Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas, que permite conocer las condiciones necesarias para el óptimo desarrollo y bienestar psicológico (Deci y Ryan, 2000a, 2008, 2017).

La Teoría de Integración Organísmica, como señalan Deci y Ryan (2017), describe la tendencia inherente de las personas hacia la asimilación e integración de las regulaciones sociales; presenta, además, los distintos tipos de regulación motivacional y explica las condiciones bajo las cuales los estudiantes asimilan, internalizan e integran los procesos motivacionales extrínsecos (Reeve, 2012). Desde esta teoría, se propone un esquema que evidencia los distintos tipos de regulación de la conducta y cómo estos se alinean en función del mayor o menor grado de autonomía, como se puede apreciar en la Figura 1.



*Figura 1.* Continuo de autodeterminación (adaptado de “Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness” por E. Deci y R. Ryan, 2017, New York: Guilford Publications, p. 193).

A partir del continuo de autodeterminación que se observa en la Figura 1, se tiene en uno de los extremos la desmotivación, la cual supone una nula intención de actuar y, por lo tanto, no se puede hablar de ningún tipo de regulación de la conducta. De acuerdo con el

continuo, se tiene cuatro tipos de regulaciones dentro de la motivación extrínseca, la cual se define a partir de conductas o acciones que tienen como base incentivos o consecuencias a futuro; es decir, no hay una satisfacción inherente a la actividad en sí (Reeve, 2009a). La primera regulación es la externa: en cuanto al grado de autonomía, tal como se puede observar en la Figura 1, este es el tipo de regulación menos autónomo. Lo que mueve a la acción del individuo es la posibilidad de ganar una recompensa o evitar un castigo. Entonces, la conducta depende de circunstancias externas y se tiene una conducta instrumental (Deci y Ryan, 2017; Reeve, 2012; ). En el caso de la regulación introyectada, la conducta se da sobre la base de circunstancias o contingencias afectivas, evaluativas o juicios de valoración dentro de la persona (Deci y Ryan, 2017) y el sentido del *deber* hacer algo es lo que prima, o la conducta está ligada a sentimientos de temor o vergüenza.

El tercer tipo es la regulación identificada, en la cual la motivación extrínseca se encuentra mayormente interiorizada. Cuando la persona manifiesta una regulación identificada, su conducta es producto de una elección libre. La persona acepta voluntariamente la utilidad de una creencia o conducta, la considera importante o útil (Reeve, 2009a). Finalmente, la regulación integrada implica, como su nombre lo dice, una integración al sistema de principios y valores de la persona, y es el tipo de motivación extrínseca más autónomo (Reeve, 2009a, 2012). Sin embargo, es preciso resaltar que aún se trata de una motivación extrínseca porque se da en función de resultados externos y no necesariamente a partir del disfrute o placer de la conducta en sí misma, como es el caso del tipo de regulación intrínseca, propia de la motivación intrínseca. El individuo que manifiesta una regulación intrínseca, realiza las acciones debido a que resultan interesantes y placenteras en sí mismas (Deci y Ryan, 2017). Así, la actividad implica una satisfacción y emociones o sentimientos de disfrute y placer en la realización de dicha actividad. Este es el caso de una motivación



completamente autodeterminada (Deci y Ryan, 2000a; Vansteenkiste et al., 2009; Vansteenkiste, Niemec y Soenens, 2010).

Asimismo, es posible agrupar las diferentes regulaciones dentro de dos tipos de motivación: autónoma y controlada. Tanto la regulación intrínseca como las regulaciones identificada e integrada son formas de motivación autónoma, pues esta se define a partir de una regulación de la conducta que involucre la voluntad de la persona y la libertad psicológica. En cambio, la motivación controlada se pone de manifiesto cuando la persona actúa bajo presión y coerción, y percibe su locus de causalidad como externo a sí (Vansteenkiste et al., 2010). Dentro de este tipo de motivación se encuentran la regulación externa y la introyectada.

Adicionalmente a la explicación sobre los tipos de motivación que propone la TAD, se considera pertinente presentar la miniteoría de las Necesidades Psicológicas Básicas, puesto que permite comprender bajo qué contextos es posible obtener una mejor calidad de motivación (Vansteenkiste et al., 2010; Vlachopoulos et al., 2013). Esta teoría se enfoca en tres necesidades psicológicas universales a todo ser humano y consideradas indispensables para su desarrollo personal: autonomía, competencia y relación (Deci y Ryan, 2008; Deci y Ryan, 2000).

En primer lugar, se tiene a la necesidad de autonomía. Como señalan Deci y Ryan (2017), esta se refiere a la capacidad que tiene el ser humano para regular su propio comportamiento, tiene que ver con sentir que uno se autodirige y respalda las conductas personales. Para promover la necesidad de autonomía y la motivación autónoma, se debe tomar conciencia sobre la importancia de crear contextos que faciliten la satisfacción de la necesidad de autonomía a partir de la experiencia del sentido de voluntad y libertad psicológica en la actividad de estudiar. Así, en el ámbito educativo, el docente es quien se encarga de crear contextos que fomenten recursos motivacionales internos tomando en cuenta el punto de vista de la persona y validando sus preferencias y necesidades (Vansteenkiste et al., 2009).

Asimismo, como sostiene Reeve (2012), la satisfacción de esta necesidad se experimenta cuando la actividad de la clase genera oportunidades para lograr un compromiso por parte del estudiante en la dinámica de aprendizaje con un locus de causalidad percibido interno, un sentido de libertad psicológica y una percepción de elección sobre sus acciones.

La segunda necesidad psicológica a comentar es la de competencia. Esta tiene como base sentirse efectivo, es decir, competente, en actividades que se den en la interacción con el ambiente con un deseo de poner a prueba las capacidades personales en la búsqueda de objetivos, dándole energía a cada acción personal. Asimismo, si alguien realiza una actividad que hace que se sienta o se perciba competente, su motivación intrínseca aumentará, pues satisfará la necesidad de competencia de la persona. En ese sentido, se hace énfasis en la importancia del significado que tenga el evento para la persona, cómo impacta en su experiencia de competencia (Deci y Ryan, 2017). A partir de lo dicho, es importante crear contextos que satisfagan la necesidad de competencia. Esto implica que, dentro del contexto educativo, tanto profesores como instructores puedan promover la sensación de competencia generando ambientes en donde el aprendiz experimente la sensación de efectividad en sus actividades. Entre casos que ilustran lo dicho se encuentra la elaboración de preguntas vinculadas a los intereses y dominios de los estudiantes al iniciar una clase (Reeve, 2009b) o la devolución de trabajos o tareas con retroalimentación positiva que permita al estudiante no solo ver los aspectos a mejorar, sino también identificar lo que está haciendo de manera correcta (Deci y Ryan, 2000c).

Finalmente, la tercera es la necesidad de relación, la cual consiste en establecer un vínculo cercano e íntimo con otras personas, generar conexión emocional con otros y sentido de pertenencia. Con ello, las personas buscan de manera concreta estar en ambientes de interacción social en donde encuentren a otros que cuiden, ayuden y favorezcan la sensación de bienestar personal (Deci y Ryan, 2017). De esta manera, los contextos en donde se satisface

esta necesidad involucran interacciones entre las personas de manera significativa. Así, para promover el sentido de relación en el ámbito educativo, los docentes pueden generar espacios para que el estudiante experimente una sensación de cercanía y amistad con pares, espacios oportunos para el desarrollo de interés por el bienestar del otro.

Teniendo como base las miniteorías presentadas<sup>2</sup> y sus respectivos conceptos clave, es preciso comentar los estilos motivacionales que puede tener el docente, ya que el contexto de enseñanza y aprendizaje fomentado por el docente se relaciona con los tipos de motivación de los estudiantes y la satisfacción o frustración de sus necesidades psicológicas básicas. Como señala Reeve (2012), “las tres necesidades [psicológicas básicas] proporcionan la base para predecir a priori qué aspectos del entorno del aula serán de apoyo en lugar de socavar el compromiso de los estudiantes” (p. 154, traducción propia). Así como es relevante contar con las condiciones y espacios óptimos para el fomento del sentido de autonomía, competencia y relación, otro de esos aspectos vitales del entorno es el estilo motivacional con el que se desenvuelve el docente en el aula, quien es un agente importante en el proceso de aprendizaje (Deci y Ryan, 2000). El estilo motivacional del docente puede ser de apoyo a la autonomía o controlador. Diversos estudios demuestran que existe una relación positiva entre un estilo motivacional de apoyo a la autonomía con el tipo de motivación autónoma en los estudiantes (Haerens et al., 2015; Jang, Reeve y Deci, 2010; Reeve, 2009b, 2012). Un estilo de apoyo a la autonomía se caracteriza por el fomento de recursos motivacionales internos, mientras que el estilo controlador frustra y no permite desarrollar esos recursos, por el contrario, se caracteriza por generar presión y ambientes de poca flexibilidad tanto para el pensamiento como la para la conducta del estudiante (Reeve, 2009).

---

<sup>2</sup> Teoría de la Integración Organísmica y Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas.

Adicionalmente al concepto propuesto sobre el estilo controlador, Soenens et al. (2012) estudia el concepto de control psicológico, el cual se define como la manipulación emocional de la persona para lograr conductas esperadas. De manera específica, Soenens et al., (2012) señala que el control psicológico en la enseñanza se refiere a comportamientos intrusivos por parte del docente, quien, en ocasiones, de una manera sutil, presiona al estudiante a actuar, pensar o sentir de cierto modo. En el caso de la relación docente – estudiante, este se manifiesta cuando el docente manipula al estudiante a través de la culpa o de la manifestación de una decepción cuando el estudiante no muestra un comportamiento según las expectativas del docente (Soenens et al., 2012). La dimensión psicológica en el estilo de control permite ahondar en las percepciones de comportamientos intrusivos más sutiles del docente. Asimismo, a pesar de que las investigaciones sobre el control psicológico parental han demostrado las relaciones negativas para el bienestar de los adolescentes, aún hace falta explorar de manera detallada cómo se presenta este concepto en el ámbito educativo y, sobre todo, en el universitario (Soenens et al., 2012). Dentro del marco de la TAD, el control psicológico se opone al apoyo de la necesidad de autonomía y ello tiene profundas repercusiones en la motivación, la productividad, el desarrollo y el bienestar de la persona (Soenens et al., 2012).

A partir de lo señalado, la TAD diferencia dos patrones del comportamiento humano que pueden promover u obstaculizar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Por un lado, se tiene el *Bright side* (lado claro) del comportamiento humano, que alude a las formas de motivación más autodeterminadas, con consecuencias cognitivas, afectivas y conductuales positivas. En cambio, el *Dark side* (lado oscuro) del comportamiento humano implica formas de motivación menos autodeterminadas, que se relacionan con consecuencias cognitivas, afectivas y conductuales negativas (Deci y Ryan, 2000b; Haerens et al., 2015). A continuación, se explica cómo se ven estos patrones en el campo educativo y su relación con el compromiso de los estudiantes.

En el caso del contexto educativo, el patrón del *Bright side* se refleja en docentes con un estilo motivacional de apoyo a la autonomía —que promueva actividades con oportunidades y sentido de elección según los intereses del alumnado, que reconozca los sentimientos del estudiante y que brinde retroalimentación positiva que permita guiar eficazmente el proceso de aprendizaje—, ya que “los estudios de campo han mostrado además que los maestros que apoyan la autonomía (en contraste con los controladores) catalizan una mayor motivación intrínseca, curiosidad, y el deseo de desafío en sus estudiantes (e.g., Deci, Nezlek, & Sheinman, 1981; Flink, Boggiano, & Barrett, 1990; Ryan & Grolnick, 1986)” (Deci y Ryan, 2000a, p. 4). De esta manera, los docentes participan en la creación de espacios que satisfacen las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes al brindarles la oportunidad de sentir en cierto modo que dirigen sus propias conductas, de identificar los aspectos a mejorar y aquellos que realizan de manera adecuada en sus actividades académicas, y de sentirse escuchados por sus docentes.

Todo ello tiene un impacto en la calidad de motivación, en el interés e involucramiento del estudiante, así como en su percepción sobre sus capacidades de aprendizaje y en sus logros académicos (Haerens et al., 2015; Reeve, 2012). A propósito del involucramiento y su relación con la motivación del estudiante, Reeve (2012) menciona que la motivación está totalmente ligada al compromiso, el cual se entiende como qué tan involucrado está el estudiante en la actividad que realiza. El compromiso es un resultado observable a diferencia de la motivación, que es un constructo inobservable que sirve como causa antecedente del compromiso (Reeve, 2012). Teniendo en cuenta la relación inherente entre compromiso y motivación, así como entre la calidad de la motivación y el contexto de aprendizaje, es vital contar con un contexto educativo que apoye o promueva el compromiso del estudiante con su propio aprendizaje.

A partir de lo dicho, se debe tener en cuenta que hay una relación de correspondencia entre el contexto de aprendizaje y la motivación de los estudiantes: estos llegan al aula (o

espacio de aprendizaje) con recursos motivacionales internos, con los cuales son capaces de participar de manera constructiva en ese espacio y, a la vez, depende de las condiciones del contexto de aprendizaje que esos recursos sean apoyados u obstaculizados (Reeve, 2012). Por eso, es importante explicar también cómo se promueve el involucramiento o compromiso del estudiante con su propio aprendizaje. Con respecto al concepto de compromiso, se puede identificar cuatro aspectos: conductual, cognitivo, emocional y agente (Reeve, 2012; Reeve y Tseng, 2011).

El compromiso conductual implica prestar atención, mostrar esfuerzo y dedicación, mientras que el compromiso emocional se refiere a manifestar interés, entusiasmo y curiosidad. En el caso del compromiso cognitivo, se alude al uso de estrategias de autorregulación y estrategias de aprendizaje complejas, como la elaboración de mapas conceptuales de manera que le permita organizar la información sobre la materia que pretende estudiar (Reeve y Tseng, 2011). Finalmente, el compromiso agente implica enriquecer la experiencia de aprendizaje con una participación intencional, proactiva y constructiva de los estudiantes en el entorno de aprendizaje. Se trata, pues, de la capacidad del estudiante de no ser pasivo, no esperar a la simple recepción con atención, sino de estar lo suficientemente involucrado con la tarea de manera que pueda ser parte de la construcción del aprendizaje a partir, por ejemplo, de preguntas, ejemplos o anécdotas (Reeve, 2012; Reeve y Tseng, 2011).

Por otro lado, así como es posible reconocer el *Bright side* del comportamiento humano —y las relaciones que implica con respecto al estilo motivacional docente, la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, la mejor calidad de motivación y el compromiso de los estudiantes—, también se puede identificar el patrón del *Dark side* en el ámbito educativo. Dentro del contexto educativo, el *Dark side* se distingue por la presencia de un estilo motivacional controlador por parte del docente, que contribuye a generar entornos que frustran las necesidades psicológicas básicas del estudiante usando, por ejemplo, un estilo de

comunicación rígido, agobiante, que indica al alumno lo que debe o tiene que hacer. En relación con lo dicho, Deci y Ryan (2000a) mencionan que “los estudiantes que son enseñados con un enfoque más controlador no solo mostraron pérdida de iniciativa sino que también aprendieron menos efectivamente, especialmente cuando el aprendizaje requería de un procesamiento conceptual, y creativo (Amabile, 1996; Grolnick & Ryan, 1987; Utman, 1997)” (p. 5). Desde la TAD, se entiende entonces que un estilo motivacional de control del docente incrementa la frustración de necesidades psicológicas básicas y ello genera una mayor falta de compromiso del estudiante (Jang et al., 2016).

La falta de compromiso se define también en correspondencia con los cuatro aspectos del compromiso. Así, se tiene, en primer lugar, la falta de compromiso conductual, que implica distracción durante la realización de una actividad, es decir, menor persistencia, atención y entusiasmo. Por su lado, la falta de compromiso emocional se relaciona con emociones negativas, como preocupación, ansiedad o aburrimiento presentes en el desarrollo de la actividad (Jang et al., 2016). En el caso de la falta de compromiso cognitivo, este se define como la ausencia o desorganización en el empleo de estrategias para estudiar (Jang et al., 2016). Así, este se manifiesta cuando, por ejemplo, un alumno no tiene claro por dónde comenzar a estudiar o cuáles son los conceptos clave que debería conocer de la materia. Finalmente, la falta de compromiso agente implica que el estudiante se desarrolla en el espacio de aprendizaje sin intervenir para contribuir a modificar dicho entorno, es decir, se presenta como un estudiante más pasivo que activo (Jang et al., 2016; Reeve, 2012).

Sobre la base de lo expuesto, teniendo como marco la TAD, se comenta a continuación estudios que evidencian los patrones de comportamiento previamente señalados. En correspondencia con el *Bright side*, en el ámbito internacional, los estudios muestran la relación positiva entre las necesidades psicológicas básicas y el bienestar de los estudiantes: por ejemplo, hay asociaciones positivas con la motivación autónoma (Kanat-Maymon et al., 2015),

y la adaptación social, académica y emocional (Ratelle y Duchesne, 2014). Asimismo, hay evidencia de la relación positiva entre la motivación autónoma y el bienestar psicológico, el uso de estrategias metacognitivas adecuadas y el rendimiento (Vansteenkiste et al., 2009). En cuanto al estilo motivacional docente, cuando se trata de un estilo de apoyo a la autonomía, se relaciona positivamente con la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, compromiso y motivación autónoma (De Meyer et al., 2016; Haerens et al., 2015; Jang et al., 2016). Adicionalmente, los estudios recientes de Cheon et al. (2020), llevados a cabo docentes y estudiantes de Educación Física en Corea del Sur, muestran que tanto docentes como estudiantes resultan beneficiados luego de que los docentes proporcionaran estructura en un estilo de apoyo a la autonomía. El estilo motivacional de los docentes tuvo consecuencias positivas en la satisfacción de las necesidades psicológicas de apoyo a la autonomía y competencia, a la vez que influyó en el incremento del compromiso de los estudiantes durante las actividades de aprendizaje.

Por otro lado, en relación con lo señalado sobre el *Dark side*, las investigaciones muestran que la motivación controlada está asociada con estrategias de afrontamiento no adaptativas, ansiedad ante evaluaciones, procrastinación y menor rendimiento (Vansteenkiste et al., 2009). Asimismo, el estilo motivacional docente controlador está asociado con la frustración de las necesidades psicológicas básicas, la motivación controlada y la desmotivación (Haerens et al., 2015; Jang et al., 2016). En cuanto al control psicológico, estudios como el de Soenens et al. (2012), realizado con estudiantes y profesores belgas, ponen de manifiesto la relación negativa que hay entre el control psicológico y el uso de estrategias autorreguladas, así como su relación positiva con la presión percibida por el entorno de aprendizaje y por los docentes. Estos resultados van de la mano de la frustración de las necesidades psicológicas básicas propia de un contexto controlador. En la misma línea, el estudio de Jang et al. (2016), enfocado en el compromiso y falta de compromiso, evidencia que



la percepción de un estilo motivacional de control incrementa la falta de compromiso de los estudiantes debido a que no se satisfacen las necesidades psicológicas básicas y, por el contrario, son frustradas.

En el contexto peruano, las investigaciones recientes han estudiado la relación entre las necesidades psicológicas básicas, la motivación, los estilos motivacionales del docente y el compromiso en muestras diversas, tanto en estudiantes de educación básica como de educación superior. Los hallazgos van en la misma línea de lo presentado en el panorama internacional, en coherencia con los dos patrones del comportamiento humano (*Bright y Dark side*) en el ámbito educativo. Así, por ejemplo, Dammert (2017) halló, en una muestra de estudiantes de educación básica de un colegio de Lima, una relación positiva entre la percepción del estilo motivacional del docente de apoyo a la autonomía, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el compromiso hacia la lectura académica. En este mismo estudio se observó una relación negativa entre la percepción del estilo motivacional del docente de control y el compromiso agente y conductual.

En el caso de investigaciones con muestras de estudiantes universitarios de Lima, se puede observar los resultados de las investigaciones de Acha (2014), Ferreyra (2017) y Mixan (2015). Los hallazgos muestran que, cuando el contexto promueve la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, suele presentarse una motivación autónoma en el estudiante; mientras que, en un contexto en el que se frustran estas necesidades, se presenta una motivación controlada e incluso desmotivación en los estudiantes (Acha, 2014). En una muestra de estudiantes universitarios de Arte, Mixan (2015) observó una relación positiva entre la percepción del estilo motivacional del docente, la motivación autónoma de los estudiantes y el uso de estrategias cognitivas en su aprendizaje —en mayor medida, el uso de estrategias de nivel profundo—, en cambio, la motivación controlada se relaciona solo con estrategias de nivel superficial. Estos resultados evidencian que una mejor utilización de estrategias

cognitivas y, con ello, un mejor desempeño en el aprendizaje se da en función del tipo de motivación del estudiante. Por último, el estudio de Ferreyra (2107), en coherencia también con lo planteado por la TAD y con la evidencia empírica, muestra que la percepción del estilo motivacional de apoyo a la autonomía guarda una relación positiva con la motivación autónoma y esta, a su vez, con el compromiso agente y con el compromiso conductual. Por el contrario, cuando los estudiantes perciben un estilo más controlador, se evidencia una motivación controlada, así como una falta de compromiso agente y conductual (Ferreyra, 2017).

De esta manera, la evidencia empírica demuestra la importancia del contexto de aprendizaje a partir del estilo motivacional del docente y de cómo este promueve o satisface las necesidades psicológicas básicas de sus estudiantes. Asimismo, se observa la relación entre ese contexto, y el tipo de motivación y compromiso del estudiante con su propio aprendizaje. Teniendo en cuenta lo dicho, al ser la lectura una actividad y aprendizaje constante a lo largo de la vida del ser humano, es pertinente explorar también cómo la relación entre el contexto de aprendizaje y el interés de los estudiantes en dicha actividad. Al respecto, Solé (2012) señala que en el desarrollo de la comprensión lectora se encuentran involucrados factores tanto a nivel cognitivo como afectivo en los diferentes actores del proceso: estudiante, docente y entorno. Si bien, como menciona Kamil (2012), a lo largo del tiempo se han presentado muchas maneras de definir la lectura —desde definiciones tradicionales a otras mucho más amplias—, se concluye, en general, que la lectura es un proceso multidimensional y complejo. Esta afirmación se sostiene en que, por un lado, la competencia lectora se va construyendo a través de distintos contextos letrados (Solé, 2012) y, por otro lado, esta competencia, en pleno siglo XXI, implica manejarse entre diversidad de tipos de textos, variedad de formatos o soportes y objetivos de lectura; asimismo, la actividad lectora involucra no solo la dimensión cognitiva, sino también la dimensión psicológica del estudiante (Saux, 2020; Solé, 2012).

La lectura comprensiva requiere de la activación de conocimientos previos y del establecimiento de inferencias (Llamazares, Ríos y Buisán, 2013). Si bien la teoría sobre comprensión lectora se ha enfocado en modelos de lectura de un solo texto, es preciso considerar la competencia lectora de textos múltiples, sobre todo en el contexto de estudiantes de nivel superior. Esta competencia se define como el “conjunto de procesos y estrategias por los cuales se da sentido a temas o problemas complejos a partir de información presentada en dos o más textos, en lugar de en una única fuente (v. g., List y Alexander, 2017; Rouet, 2006; Rouet *et al.*, 2019)”. (Saux, 2020, párr. 4). A partir de ello, se entiende que el desarrollo óptimo de la competencia lectora implica la formación de lectores que utilicen estrategias de autorregulación y de aprendizaje complejas. En ese sentido, y en correspondencia con lo expuesto sobre la motivación, es importante contar con contextos de aprendizaje que promuevan un compromiso en el estudiante con su propio aprendizaje en la lectura (Dammert, 2017; Mixan, 2015).

Si bien las investigaciones entre lectura y motivación demuestran que las prácticas docente que promueven actividades de lectura a partir de un estilo de apoyo a la autonomía, con estructura y relación se relacionan positivamente con el desarrollo de una motivación autónoma hacia la lectura por parte de los estudiantes (Dammert, 2017; De Naeghel y Van Keer, 2013; De Naeghel, Valcke *et al.*, 2014; De Naeghel, Van Keer *et al.*, 2014; De Naeghel *et al.*, 2016), en su mayoría se han centrado en el ámbito escolar. Asimismo, como se señaló en un inicio, la lectura no es homogénea, se halla variedad de tipos de textos. En ese panorama, se encuentra un espacio aún por explorar con respecto a la relación entre la motivación y la lectura de textos literarios. Este tipo de textos demandan distintos niveles de abstracción, comprensión de la realidad, habilidades lectoras; interpelación y conexión con las emociones. Como parte de los estudios humanísticos, la Literatura contribuye a la comprensión de la multiculturalidad. Valle y Demarini (2017) comentan que una formación integral y humanista,

desde el marco de los estudios generales en la formación universitaria, implica una formación interdisciplinaria que apunte al desarrollo de una mirada crítica y analítica del estudiante.<sup>3</sup>

En relación con la importancia de la Literatura en la enseñanza interdisciplinaria, cabe enfatizar en que los textos literarios (sean poema, novelas u obras teatrales, por poner algunos ejemplos) representan la realidad desde una multiplicidad de voces, de grupos de distintas clases sociales, naciones. A partir de las particularidades de la sintaxis o de la carga connotativa que se encuentran —entre otros rasgos— en los textos literarios, la Literatura plantea grandes retos en la comprensión lectora y para el desarrollo de una literacidad crítica. Asumiendo una perspectiva sociocultural, Cassany (2017) plantea sobre la literacidad crítica que esta implica entender desde dónde se produce el texto, la ideología del texto, tener en cuenta que no es (no hay) un texto neutro, pues en cada autor o autora influye su experiencia de vida (sexo, etnia, clase social, religión) y se puede encontrar un posicionamiento con respecto a conflictos del ámbito local o global. Por ello, cabe cuestionarnos sobre qué tan motivados y comprometidos se encuentran los estudiantes con la lectura de este tipo de textos y eso implica considerar el rol del docente y el entorno de aprendizaje.

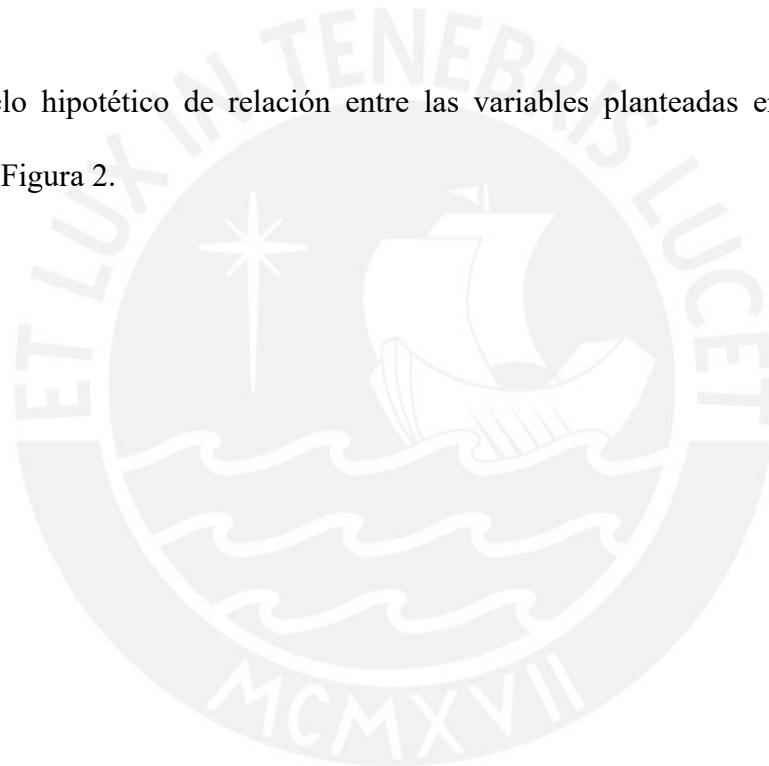
A partir de lo expuesto anteriormente, el objetivo de la presente investigación fue estudiar la relación entre el estilo motivacional docente (apoyo a la autonomía *versus* control psicológico), las necesidades psicológicas básicas (satisfacción *versus* frustración), el tipo de motivación (autónoma *versus* controlada), y el compromiso y la falta de compromiso (cognitivo y agente) de estudiantes de cursos de Literatura de educación superior. Asimismo, un segundo objetivo fue analizar las propiedades psicométricas (validez y confiabilidad) de los instrumentos empleados en una muestra de estudiantes de educación superior de Lima.

---

<sup>3</sup> Además, las autoras señalan que, en el contexto peruano, los estudios generales van más allá de una determinada universidad: según el Artículo 41 de la Ley Universitaria Peruana, estos son estudios obligatorios (Valle y Demarini, 2017).

Se planteó como hipótesis que, de acuerdo con el *Bright side*, la *percepción de los estudiantes* sobre el *estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía*, sería un predictor positivo del compromiso (cognitivo y agente) y esta relación estaría mediada por la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y por la motivación autónoma. De acuerdo con el *Dark side*, la *percepción de los estudiantes sobre el estilo motivacional de control psicológico*, sería un predictor positivo de la falta de compromiso (cognitivo y agente) y esta relación estaría mediada por la frustración de las necesidades psicológicas básicas y por la motivación controlada.

El modelo hipotético de relación entre las variables planteadas en este estudio se representa en la Figura 2.



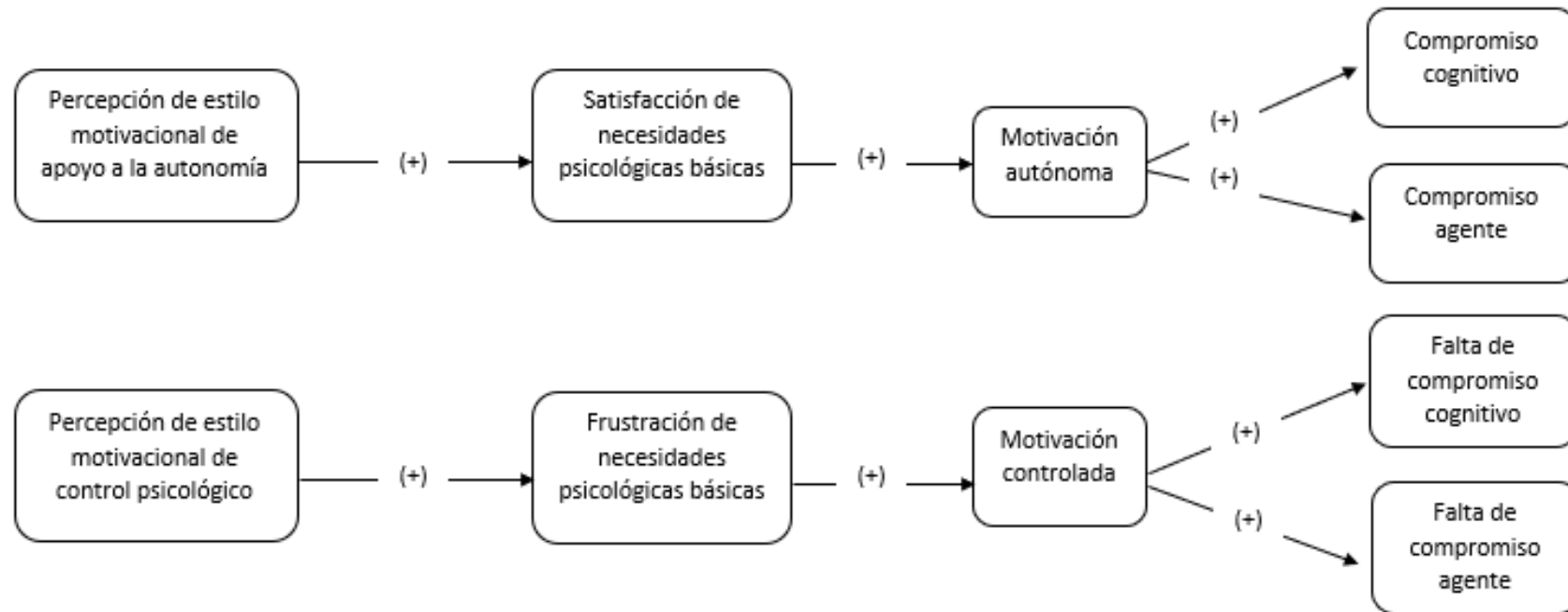


Figura 2. Modelo de relaciones hipotetizadas

## Método

### Participantes

La muestra para la presente investigación fue de 306 estudiantes, de los cuales, 112 eran hombres y 189 eran mujeres (5 respuestas en blanco) de cursos de Literatura de una institución educativa privada de educación superior, de Lima Metropolitana, que se encontraban en los dos primeros años de estudios compartidos de diversas carreras de letras. La edad de los y las estudiantes fue desde los 17<sup>4</sup> hasta los 28 años ( $M= 18.90$ ;  $DE= 1.53$ ). Eran estudiantes inscritos en los siguientes cursos: Introducción a la Literatura, Narrativa, Poesía y Teatro. Cada uno de estos cursos tenía un profesor diferente. Las carreras elegidas por este grupo de estudiantes fueron, en su mayoría, Derecho, Gestión y Economía. Asimismo, la mayor parte de los estudiantes señaló vivir en los distritos de Pueblo Libre, San Martín de Porres, San Miguel y Cercado de Lima.

### Medición

Para la medición de las variables de estudio se utilizó instrumentos de autorreporte<sup>5</sup> y una ficha de datos generales.

**Ficha de datos generales.** Se diseñó una ficha de datos generales, para el presente estudio, que recogió información de cada estudiante para describir la muestra. Entre los datos

---

<sup>4</sup> Hubo un total de 32 casos de estudiantes de 17 años. Si bien son menores de edad, se consideró su participación en la investigación teniendo como base la Ley 27337 del Nuevo código de niños y adolescentes y el Artículo 28 de la Ley 29733 (Ley de protección de datos personales), a partir de las cuales se permite el ejercicio de derecho de los menores de edad entre 14 y 17 años para emitir su opinión en tanto que la información que se le brinde sea expresada con lenguaje claro y siempre con su consentimiento/asentimiento (requisitos que se cumplieron en la presente investigación).

<sup>5</sup> Se va a presentar los resultados de los análisis de las propiedades psicométricas de las pruebas utilizadas. En caso de que no se detalle esa información para alguna de las pruebas, el motivo será que dicha información no fue accesible.

que se solicitaron se encuentran los siguientes: edad, sexo, distrito de residencia, ciclo de estudios en la universidad y carrera elegida.

**Escala de apoyo a la autonomía.** Con el objetivo de medir la variable de percepción del estudiante sobre el apoyo a la autonomía se utilizó la versión abreviada, de 6 ítems, adaptada por Matos, Reeve, Herrera y Claux (2018). Los ítems se respondieron empleando una escala Likert del 1 al 7, donde 1 es “Totalmente en desacuerdo” y 7 es “Totalmente de acuerdo”. Los puntajes más altos señalan el mayor grado de apoyo a la autonomía por parte del docente, a través de enunciados como el siguiente: “Siento que mi profesor me da opciones y posibilidades de hacer elecciones”. En la versión abreviada de Matos et al. (2018), empleada en esta investigación, se estudió una muestra de alumnos de educación superior de una institución privada de Lima Metropolitana. Se halló un alfa de Cronbach de .82 al inicio del semestre y .87 al final del semestre (Matos et al., 2018).

La versión original de la escala, conocida también como Cuestionario de Clima de Aprendizaje (LCQ), es de Williams y Deci (1996) y tiene 15 ítems (Matos, 2009). Esa versión original fue adaptada al contexto peruano por Matos (2009), con una muestra de 369 estudiantes universitarios. Luego se procedió a estudiar la validez de contenido obteniendo un índice de acuerdo de .89., se estudió la de validez de constructo a partir de análisis factoriales exploratorios, de lo cual se obtuvo que la medida de adecuación muestral Kayser-Meyer-Olkin (KMO) alcanzó un valor de .94 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativo ( $p < .001$ ). También se realizó un análisis factorial confirmatorio, del cual se encontraron índices de ajuste del modelo con valores adecuados según Hu y Bentler (1999) ( $S-B \chi^2/g1 = 2.17$  ( $S-B\chi^2 = 195.49$ ,  $g1 = 90$ ),  $RMSEA = .058$ ,  $CFI = .99$ ). Por último, para las evidencias de confiabilidad, se empleó el método de consistencia interna y se reportó un alfa de Cronbach de .93. Las evidencias de validez y confiabilidad en la presente investigación se reportan en los resultados.



**Escala de Control Psicológico en la Enseñanza.** Se hizo uso de la Escala de Control Psicológico en la Enseñanza de Soenens et al. (2012), aplicada en una muestra de 533 estudiantes belgas ( $M = 16.9$ ), la cual tuvo una consistencia interna alfa de Cronbach de entre .80. Esta escala fue creada a partir de ítems que corresponden a la adaptación de dos escalas que cuentan con evidencia de validez y confiabilidad: la Escala de Control Psicológico-Autoevaluación de la Juventud (PCS-YSR, Barber, 1996, adaptada en el Perú por Gargurevich, Soenens y Matos, 2016) y la Escala de Control Psicológico del Inventario de Comportamiento Parental del niño (CRPBI; Schaefer, 1965). La versión empleada fue la adaptación de Matos y Gargurevich (citado en Herrera, Matos y Gargurevich, 2018), que reportó un alfa de Cronbach de .79. El instrumento presenta 7 ítems con una escala Likert de 1, que equivale a “Totalmente en desacuerdo”, a 7 que equivale a “Totalmente de acuerdo”. Así, se busca conocer la presencia del control psicológico en la experiencia del estudiante con su docente a partir de respuestas a enunciados como el siguiente: “Mi profesor(a) es menos amigable conmigo si no veo las cosas a su manera”. En la presente investigación, se estudiarán las propiedades psicométricas del instrumento en esta muestra de estudio.

**Escala de Autorregulación Académica – revisada.** Se utilizó la Escala de autorregulación académica como instrumento para evaluar el tipo de motivación que presentan los estudiantes para estudiar en el curso. La versión original es de Ryan y Connell (1989) y esa versión fue revisada por Vansteenkiste et al. (2009). Este instrumento evaluó diferentes tipos de regulación agrupados en dos tipos de motivación: motivación autónoma, que incluye a la regulación intrínseca y a regulación identificada, y la motivación controlada, que abarca la regulación introyectada y la regulación externa. En la versión revisada por Vansteenkiste et al. (2009), se reportó la validez del instrumento a través de un análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales (rotación PROMAX), en una muestra de 887 estudiantes escolares belgas, que tuvo como resultado dos factores con autovalores Eigen mayores a 1. Con

relación a los ítems de los dos tipos de motivación, las cargas factoriales obtenidas fueron mayores a .40 en cada área. En cuanto a la consistencia interna, se hallaron coeficientes de alfa de Cronbach de .87 y de .72 para la motivación autónoma y controlada, respectivamente.

La versión que fue utilizada en la presente investigación es la traducida del inglés al español por Mixan (2015) llevada a cabo para aplicar en un estudio con una muestra de 221 estudiantes de una universidad privada de Lima. Se evaluó la idoneidad de la traducción con jueces expertos, lo que dio como resultado un 100% por tres jueces, con un 67% en cuatro ítems, los cuales fueron modificados a partir de las sugerencias y, de esa manera, se llevó a cabo la aplicación de la escala. En relación con la validez, se estudió a través de un análisis factorial exploratorio (componentes principales; rotación PROMAX). La medida de adecuación muestral Kayser-Meyer-Olkin (KMO) fue de .78, la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativo ( $\chi^2=1442.24$ ,  $gl=120$ ,  $p < .001$ ). Según el gráfico de sedimentación de Catell, se obtuvo dos factores con autovalores mayores a 1, que explican el 45.98% de la varianza total (primer factor: motivación autónoma = 27.94%; segundo factor: motivación controlada = 18.04 %.) Con respecto a la confiabilidad, se utilizó el método de consistencia interna y se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .83 para el factor de motivación autónoma y de .80 para el factor de motivación controlada. El instrumento tiene 16 ítems y se categorizan en la escala de Likert del 1 al 7, a partir de respuestas a la razón por la que estudian, como por ejemplo la siguiente: “Porque estoy altamente interesado en hacer esto” o “Porque eso es lo que otros (ej. padres, amigos) esperan que yo haga”.

**Escala de Satisfacción y Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas** (*Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale*, Chen et al., 2015). Se utilizó la versión traducida al español, adaptada a Perú en el estudio de Chen et al. (2015). Este instrumento consta de 24 ítems que se responden con una escala de Likert de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 7 (Totalmente de acuerdo). Cada una de las necesidades psicológicas (autonomía,

competencia y relación) es evaluada a través de 8 ítems, de los cuales 4 miden su satisfacción y 4 su frustración. Se estudió la validez de constructo de la escala original con análisis factoriales exploratorios (AFE) y confirmatorios (AFC). En el primer caso (AFC), se encontraron los siguientes valores:  $SBS-X^2(231) = 372.71$ ;  $CFI = .97$ ;  $RMSEA = .03$ ;  $SRMR = .04$ , lo cual indica buenos índices de ajuste. En relación con la confiabilidad, se tuvo los siguientes valores: para satisfacción de autonomía,  $\alpha = .74$ ; para frustración de autonomía,  $\alpha = .77$ ; en el caso de satisfacción de competencia,  $\alpha = .78$ ; frustración de competencia,  $\alpha = .68$ ; finalmente, para satisfacción de relación,  $\alpha = .75$ ; mientras que, para frustración de relación,  $\alpha = .64$  (Chen et al., 2015). Para medir el grado de satisfacción o frustración de cada necesidad, se toma como base enunciados como los siguientes, por ejemplo, para la necesidad de autonomía: “Siento que soy libre de escoger las cosas que hago” / “Me siento obligado(a) a hacer demasiadas cosas”.

**Escala de Compromiso Cognitivo.** Para el estudio de la variable de compromiso cognitivo, se empleó la Escala de Compromiso Cognitivo de Senko y Miles (2008). La versión utilizada en la presente investigación es la de Matos et al. (2018), traducida y adaptada al castellano en una investigación con 336 estudiantes universitarios de una institución privada de Lima. Se analizó la confiabilidad empleando del método de consistencia interna con un coeficiente alfa de Cronbach de .81 al inicio y .82 al final del semestre. La escala está compuesta por 4 ítems que evalúan la utilización de estrategias de estudio complejas a través de enunciados como el siguiente: “Cuando estudio para este curso, trato de explicar los conceptos clave en mis propias palabras”. En este estudio, se estudiarán las evidencias de validez y confiabilidad en esta muestra.

**Escala de Falta de Compromiso Cognitivo.** Se empleó la Escala de Falta de Compromiso Cognitivo de Elliot et al. (1999), que reportó una consistencia interna alfa de Cronbach de .89. Para este estudio, se hizo uso de la versión adaptada de Matos, Reeve, Herrera

y Claux (2016). Se estudió la confiabilidad con el método de consistencia interna con un coeficiente alfa de Cronbach de .86 tanto al inicio como al final del estudio. La escala se compone de 5 ítems, clasificados en una escala de Likert de 1 que equivale a “Totalmente en desacuerdo” a 7 que equivale a “Totalmente de acuerdo”, que evalúan la ausencia o el poco uso de estrategias de estudio complejas a través de enunciados como el siguiente: “No estoy seguro de cómo estudiar para este curso”. Las propiedades psicométricas serán analizadas para la muestra de estudio.

**Escala de Compromiso Agente.** La escala utilizada para la medición del compromiso agente del estudiante fue la propuesta por Reeve (2013), la cual busca mostrar qué tanto el estudiante participa de manera intencional y activa no solo en su propio aprendizaje, sino también en el entorno de aprendizaje en el que se encuentra. En el presente estudio se utilizó la versión de Matos et al. (2018), adaptada y aplicada en una muestra de 336 estudiantes de una universidad peruana de Lima. Se analizó la consistencia interna del instrumento obteniendo un coeficiente alfa de Cronbach en dos tiempos: al inicio del estudio con .85 y .86 al final del mismo. Esta escala consta de 5 ítems, con una escala de Likert de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 7 (Totalmente de acuerdo). Para medir el grado de compromiso del estudiante, se utilizaron enunciados como el siguiente: “Hago saber a mi profesor qué es lo que me interesa”. Las evidencias de validez y confiabilidad serán estudiadas en la muestra de la presente investigación.

**Escala de Falta de Compromiso Agente.** Se empleó la Escala de Falta de Compromiso Agente de Reeve (2013), en la cual se pretende evaluar qué tanto el estudiante acepta el entorno de aprendizaje tal y como se presenta, sin intenciones de tener agencia en su propio aprendizaje o en el de su entorno (Reeve, 2013). La versión que se utilizó para esta investigación fue la de Matos et al. (2016), que fue traducida, adaptada y aplicada en una muestra conformada por 336 estudiantes de una universidad de Lima. Se analizó la consistencia

interna del estudio, en dos tiempos, y se halló un alfa de Cronbach de .82 tanto al inicio como al final del semestre. La escala está conformada por 5 ítems, con una escala de Likert 1 (Totalmente en desacuerdo) a 7 (Totalmente de acuerdo). Entre los enunciados que se presentan afirmaciones como la siguiente: “En este curso, solo hago lo que me dicen que haga, nada más”. En este estudio, se estudiarán las propiedades psicométricas del instrumento.

## **Procedimiento**

La investigación se llevó a cabo en un semestre académico. Se presentó, primero, la propuesta de investigación al Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica del Perú para su aprobación (N°064-2019/CEI-PUCP). Una vez que fue aprobada la investigación, se tuvo el contacto inicial con los docentes por medio del correo electrónico para explicar la información acerca del propósito y procedimiento del estudio. Con la autorización aprobada de 9 docentes de cursos de Literatura<sup>6</sup>, se realizaron las coordinaciones sobre fechas y horarios en los que se llevaría a cabo la recolección de datos. El siguiente paso fue precisamente la recolección de datos en el horario programado. Para ello, la investigadora —y, en una ocasión, una asistente— ingresó al final de las clases para aplicar los cuestionarios. Una vez dentro del aula, se presentó a cada docente un Consentimiento Informado en el que se solicitaba su permiso para realizar la encuesta en el aula. Si bien este permiso ya había sido otorgado por correo, el Comité de Ética consideró pertinente contar con una constancia escrita en la que se explicara el propósito del estudio y se concediera el permiso para la aplicación de encuestas en horario de clase.

Luego, se presentó a los estudiantes el documento que solicitaba su consentimiento informado —y asentimiento en el caso de los estudiantes de 17 años—, se realizó una lectura grupal del documento con los estudiantes, se comentaron las indicaciones acerca de los

---

<sup>6</sup> Los cursos de Literatura eran variados: Poesía, Narrativa, Teatro e Introducción a la Literatura.

cuestionarios y se tomó un tiempo para resolver dudas grupales o individuales. Dentro de las indicaciones, se hizo explícito el objetivo de la investigación, la participación voluntaria, el carácter anónimo de las encuestas y la utilización de la información para fines académicos. Se pueden revisar los consentimientos/asentimientos informados<sup>7</sup> en la sección de apéndices del presente trabajo. El recojo de información duró alrededor de 20 minutos. Luego, se procedió al análisis de datos con *Statistical Package for the Social Sciences 25* (SPSS) y *LISREL 8.5*. Lo siguiente será llevar a cabo la devolución de resultados para aquellos docentes interesados en los hallazgos para tener alcances significativos de la población de estudiantes que tienen a su cargo.

Debido a que los docentes manifestaron su interés en conocer los resultados, estos serán compartidos de modo grupal al finalizar la investigación, cuando el grupo de estudiantes que participó ya no esté a su cargo. En cuanto a los estudiantes, se les informó que, en caso estuviesen interesados, podían enviar un correo a la investigadora para recibir un reporte de los resultados grupales al término de la investigación.

### **Análisis de datos**

La información fue recogida mediante cuestionarios y procesada con el programa *Statistical Package for the Social Sciences 25* (SPSS) y *LISREL 8.5*. Se realizaron análisis factoriales exploratorios de los instrumentos utilizados con extracción de componentes principales con rotación Varimax y Promax para las evidencias de validez. Se evaluó la confiabilidad de los instrumentos a través del método de consistencia interna empleando el coeficiente alfa de Cronbach. Se llevó a cabo un análisis de distribución de normalidad (asimetría y curtosis). Se realizaron los estadísticos descriptivos (media y desviación estándar)

---

<sup>7</sup> Como se menciona en esta sección, se presentó un Consentimiento informado para docentes y un Consentimiento/asentimiento informado para encuestas a estudiantes.

y, finalmente, se analizaron las correlaciones entre variables (Pearson). Todos estos análisis se realizaron con el programa SPSS. Para analizar el modelo hipotético planteado, se realizó un análisis de senderos (*path analysis*) empleando el paquete estadístico de LISREL.



## Resultados

El presente estudio se centró en las relaciones entre el estilo motivacional docente (apoyo a la autonomía *versus* control), las necesidades psicológicas básicas (satisfacción *versus* frustración), el tipo de motivación de los estudiantes, y el compromiso y falta de compromiso cognitivo y agente de estudiantes de cursos de Literatura de educación superior. Asimismo, un segundo objetivo fue analizar la validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados en una muestra de universitarios de Lima.

En primer lugar, se presenta los análisis preliminares que corresponden a las evidencias de validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados. Posteriormente, se expone el análisis descriptivo y análisis correlacionales de las variables en cuestión, y, por último, se muestran los resultados obtenidos a partir del modelo de análisis de senderos.

### **Análisis preliminares: evidencias de validez y confiabilidad de los instrumentos**

Para poder estudiar las evidencias de validez, el primer paso fue realizar la verificación de la medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), cuyo valor se espera que sea  $>.50$ , y el test de esfericidad de Barlett de cada uno de los instrumentos ( $p<.05$ ) (Field, 2009). Luego, se hizo un análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales con rotación Varimax y Promax según el caso de los instrumentos. Se pueden observar los resultados en la Tabla 1.



Tabla 1

*Medida KMO y prueba de Esfericidad de Bartlett de los instrumentos empleados*

Resultados validez	PEM apoyo a la autonomía y control psicológico	Motivación autónoma y motivación controlada	Satisfacción y frustración NPBs	Compromiso y falta de compromiso cognitivo	Compromiso y falta de compromiso cognitivo
KMO (>0.5)	.85	.84	.88	.79	.89
Test de esfericidad de Bartlett p<0.05	$\chi^2= 1391.03$ gl= 78 p<.001	$\chi^2= 2347.30$ gl= 120 p<.001	$\chi^2= 2799.23$ gl= 276 p<.001	$\chi^2=1109,704$ gl = 36 p<.001	$\chi^2 = 1420.88$ gl = 45 p<.001
Varianza explicada 50%	F1(AA) = 22.98 % F2(CP) = 22.71 % Total= 45.69 %	F1(MA) = 28.65 % F2(MC) = 17.36 % Total= 46 %	F1(SNPB) = 29.04 % F2(FNPB) = 8.03 % Total= 37.08 %	F1(CCOG) = 30.01 % F2(FCCOG) = 23.41 % Total = 53.51 %	F1 (CAG)= 29.27% F2 (FCAG)= 24.41 % Total= 53.68 %
Carga factorial (>0.40)	.74 - .57 .79 - .38	.83 - .63 .78 - .48	.81 - .33 .77 - .36	.67 - .82 .85 - .54	.61 - .81 .46 - .79

*Nota:* PEM = Percepción de estilo motivacional, NPBs = Necesidades psicológicas básicas

A partir de la Tabla 1, se puede afirmar que los patrones de correlaciones fueron adecuados, pues la medida KMO de adecuación de muestreo fue entre .79 y .88, cuando lo esperable es que sea mayor a .50 para poder obtener como resultado del análisis factorial que los factores sean confiables (Field, 2009). En cuanto a la prueba de esfericidad de Barlett, los resultados fueron significativos ( $p < .05$ ) en todos los casos como se puede apreciar en la tabla. Con ello, se pudo proseguir con la interpretación de resultados.

En primer lugar, en el caso de la percepción que tienen los estudiantes sobre el estilo motivacional del docente —para la cual se utilizó la Escala de Apoyo a la Autonomía y la Escala de Control Psicológico—, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales con rotación Varimax. Según el gráfico de sedimentación de Cattell, se encontraron 2 factores con autovalores mayores a 1; el componente 1: percepción sobre estilo motivacional de apoyo a la autonomía, el componente 2: percepción

sobre estilo motivacional de control psicológico. Se espera que el conjunto de factores explique alrededor del 50 % de varianza. En este caso, el componente 1 explicó el 22.78 % de la varianza y el componente 2, el 22.71 % de la varianza. En total, ambos componentes explicaron el 45.69 % de la varianza. Con respecto a las cargas factoriales, se espera verificar que en cada ítem sean iguales o mayores a .40 para ser considerados aceptables (Field, 2009). En relación con ello, las cargas factoriales alcanzaron entre .74 y .57 para el primer componente y entre .79 y .38 para el segundo (el valor de .38 es cercano a .40 y considerado aceptable).

Con respecto a la variable sobre tipo de motivación del estudiante —cuyo instrumento de evaluación fue la Escala de Autorregulación Académica – Revisada—, se realizó un análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales con rotación Promax. Según el gráfico de sedimentación de Cattell, se encontraron 2 factores con autovalores mayores a 1; asimismo, se encontraron 2 componentes: componente 1 (motivación autónoma) y componente 2 (motivación controlada). El componente 1 explicó el 28.65 % de la varianza y el componente 2, el 17.36 % de la varianza. En conjunto, los dos componentes explicaron el 46 % de la varianza. En cuanto a las cargas factoriales, se obtuvieron rangos entre .83 y .63 para el primer componente y entre .78 y .48 para el segundo.

Para la variable sobre necesidades psicológicas básicas —evaluada a partir de la “Escala de Satisfacción y Frustración de Necesidades Psicológicas Básicas”—, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales con rotación Promax. Según el gráfico de sedimentación de Cattell, se encontraron 2 factores con autovalores mayores a 1: componente 1 (satisfacción de las necesidades psicológicas básicas) y componente 2 (frustración de las necesidades psicológicas básicas). El componente 1 explicó el 29.04 % de la varianza y el componente 2 explicó el 8.03 % de la varianza. Ambos componentes explicaron el 37 % de la varianza. Las cargas factoriales alcanzaron entre .81 y

.33 para el primer componente y entre .77 y .36 para el segundo. Se consideraron todos los ítems en cada una de las áreas encontradas.

En el caso de la variable sobre compromiso cognitivo —que se evaluó a partir de la Escala de Compromiso Cognitivo y la Escala de Falta de Compromiso Cognitivo—, se realizó un análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales con rotación Varimax y, según el gráfico de sedimentación de Cattell, se encontraron 2 factores con autovalores mayores a 1. De igual modo, se encontraron 2 componentes: componente 1 (compromiso cognitivo) y componente 2 (falta de compromiso cognitivo). El componente 1 explicó el 30.01 % de la varianza y el componente 2 explicó el 23.41 % de la varianza. En conjunto, ambos componentes explicaron el 53.51 % de la varianza. Las cargas factoriales alcanzaron entre .67 y .82 para el primer componente y entre .85 y .54 para el segundo.

Finalmente, para el caso de la variable sobre compromiso agente, evaluada a partir de la Escala de Compromiso Agente y la Escalada de Falta de Compromiso Agente, se realizó un análisis de factorial exploratorio con extracción de componentes con rotación Varimax y el gráfico de sedimentación de Cattell evidenció 2 factores con autovalores mayores a 1. Asimismo, se encontraron 2 componentes: el componente 1 (compromiso agente) explicó el 29.27 %, mientras que el componente 2 (falta de compromiso agente) explicó el 24.41 % de la varianza. De esta manera, ambos componentes explicaron el 53.68 % de la varianza. En relación con las cargas factoriales, estas alcanzaron entre .61 y .81 para primer componente y entre .46 y .79 para el segundo componente.

Con respecto a las evidencias de confiabilidad, se espera que el coeficiente alfa de Cronbach sea mayor a .70 y que las correlaciones ítem – total corregidas sean  $\geq .30$  (Field, 2009). Como se puede ver en la tabla 2, los resultados obtenidos estuvieron dentro de los rangos esperados.

Tabla 2

*Coefficiente de confiabilidad (Alfa de Cronbach) y rango de correlación ítem total corregidas de las variables de estudio*

Instrumentos	Alfa de Cronbach	Correlación ítem total corregido
Percepción apoyo a la Autonomía	.84	.68 - .56
Percepción control psicológico	.82	.36 - .70
Motivación autónoma	.90	.75 - .59
Motivación controlada	.80	.69 - .51 (.25) <sup>a</sup>
Satisfacción NPB	.86	.66 - .33
Frustración NPB	.86	.67 - .34
Compromiso cognitivo	.81	.70 - .61
Falta de compromiso cognitivo	.84	.76 - .51
Compromiso agente	.88	.60 - .77
Falta de compromiso agente	.80	.50 - .71

*Nota:* NPBs = Necesidades psicológicas básicas

<sup>a</sup> En el caso de la motivación controlada, el valor más bajo fue de .25. Si bien se espera que el valor de las correlaciones sea  $\geq .30$  (Field, 2009), Kline (1999) señala que  $> .20$  es aceptable.

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

En la Tabla 3, se pueden observar las medias y desviaciones estándar de las variables estudiadas. Con la finalidad de analizar las relaciones entre las variables de estudio, se realizó el análisis de correlaciones bivariadas ( $r$  de Pearson). Asimismo, en las correlaciones se incluye edad como parte de las variables. A partir de este análisis, se observaron resultados esperados —tomando como base que  $r = .37$  o más se traduce como una correlación fuerte— tal como se puede verificar en la tabla 3. Así, por ejemplo, la variable de satisfacción de necesidades psicológicas básicas correlacionó positivamente con la variable de percepción de estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía y negativamente con la percepción de un estilo

de control psicológico. Asimismo, la satisfacción de necesidades psicológicas básicas tuvo una correlación positiva con el tipo de motivación autónoma del estudiante y una correlación negativa con la motivación controlada. De igual manera, el tipo de motivación autónoma correlacionó positivamente con la percepción de apoyo a la autonomía y mantuvo una relación negativa con la percepción de control psicológico, mientras que la motivación controlada tuvo una correlación negativa con la percepción de apoyo a la autonomía y positiva con la percepción de control psicológico.

En cuanto al compromiso, se puede observar que el compromiso cognitivo correlacionó de manera positiva con la percepción de apoyo a la autonomía, con la motivación autónoma y con la satisfacción de necesidades psicológicas básicas. En cambio, esa misma variable correlacionó de manera negativa con la percepción de control psicológico, la motivación controlada y la frustración de necesidades psicológicas básicas. Por otro lado, la falta de compromiso cognitivo tuvo una correlación negativa con la percepción de apoyo a la autonomía, con la motivación autónoma y con la satisfacción de necesidades psicológicas básicas. Y, como era de esperar, tuvo una correlación positiva con percepción de control psicológico, la motivación controlada y la frustración de necesidades psicológicas básicas. En el caso del compromiso agente, este correlacionó positivamente con la edad, la percepción de apoyo a la autonomía, con la motivación autónoma y con la satisfacción de necesidades psicológicas básicas. La correlación entre el compromiso agente y control psicológico, motivación controlada y frustración de necesidades psicológicas básicas fue negativa. Por el contrario, la falta de compromiso agente resultó tener una correlación positiva con control psicológico, la motivación controlada y la frustración de necesidades psicológicas básicas. A su vez, tuvo una correlación negativa con la edad, la percepción de apoyo a la autonomía, con la motivación autónoma y con la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, tal como se esperaba. Ver Tabla 3.

Tabla 3

Media, desviación estándar y correlaciones entre variables estudiadas (n = 301)

	Media	DE	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Edad	18.90	1.53										
Estilos motivacionales												
2. Apoyo a la autonomía	5.11	1.12	.10									
3. Control psicológico	1.98	.93	-.02	-.42***								
Tipos de motivación												
4. Motivación autónoma	4.88	1.24	-.03	.35***	-.13*							
5. Motivación controlada	3.31	1.14	-.17**	-.20***	.27***	-.07						
Necesidades Psicológicas Básicas (NPB)												
6. Satisfacción NPB	5.25	.91	.07	.39***	-.29***	.36***	-.23***					
7. Frustración NPB	3.22	1.08	-.13*	-.23***	.35***	-.12*	.48***	-.51***				
Compromiso												
8. Compromiso cognitivo	5.40	1.11	-.08	.34***	-.30***	.29***	-.06	.31***	-.13*			
9. Falta de compromiso cognitivo	3.47	1.44	-.06	-.29***	.27***	-.35***	.26***	-.38***	.53***	-.25***		
10. Compromiso agente	3.79	1.47	.14*	.45**	-.16**	.31**	-.010	.28**	-.20**	.26**	-.27**	
11. Falta de compromiso agente	4.11	1.36	-.17**	-.32**	.22**	-.27**	.28**	-.25**	.37**	-.011	.36**	-.63**

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

## **Análisis de senderos**

Para analizar el modelo de estudio, se utilizó un análisis de senderos. Se controló el modelo por edad y sexo. Se emplearon los siguientes índices de ajuste para evaluar el modelo de estudio. En primer lugar, se tomó en cuenta el Chi-cuadrado ( $\chi^2$ ), el cual, para ser considerado adecuado, según Kline (1999), debe tener valores menores a 3. Como segundo índice de ajuste se consideró a la raíz cuadrada media del error de aproximación (RMSEA por sus siglas en inglés), que presenta un buen ajuste cuando el valor se encuentra alrededor de .06 (Hu y Bentler, 1999). Se evaluó también la raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR, por sus siglas en inglés), cuyo valor debe ser menor o igual a .08 para considerarse adecuado. El siguiente índice fue el de ajuste comparativo (CFI, por sus siglas en inglés), con valor mayor o igual a .95 para ser considerado adecuado (Hu y Bentler, 1999). Al probarse diferentes modelos, se consideró también el criterio de información de Akaike (AICE por sus siglas en inglés): mientras menor sea su valor, mejor será el modelo.

En principio, a partir de la teoría y evidencia empírica revisada, se hipotetizó un modelo de mediación total (ver Figura 2). En función del modelo hipotético, se realizó un análisis que consideraba que las necesidades psicológicas básicas y los tipos de motivación eran variables mediadoras entre la percepción de los estilos motivacionales de los docentes y los compromisos y falta de compromisos de los estudiantes. Así, se fueron probando modelos subsecuentes en función de los índices de ajuste anteriormente mencionados. Por ejemplo, se probó con un modelo de efectos directos de los estilos motivacionales docentes a las variables del tipo de motivación y a los compromisos. También se analizó un modelo de efectos directos de satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas a variables de compromisos. Se probaron, además, modelos de efectos cruzados de las variables de estilos motivacionales docentes a los tipos de motivación, a satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas. Finalmente, considerando que el modelo debía tener sentido teórico y sustento

estadístico, en función de los índices de ajustes mencionados anteriormente, se halló con mejores resultados al séptimo modelo: modelo de mediación parcial. Así, el índice del modelo obtenido fue el siguiente: el  $X^2(10) = 28.19$  ( $p < .01$ ), el RMSEA=.078, el SRMR=.056, el CFI=.99 y el AIC= 164.19. En la Figura 3, se pueden apreciar las relaciones entre las variables.

A partir del modelo reportado, se puede observar que la percepción que tienen los estudiantes sobre el estilo motivacional de apoyo a la autonomía predice de manera positiva y significativa al compromiso cognitivo (efecto indirecto =.06) y al compromiso agente (efecto indirecto =.06), que tiene a la satisfacción de necesidades psicológicas básicas como variable mediadora de manera parcial con relación al compromiso agente, y como variable mediadora total hacia el compromiso cognitivo. Asimismo, la percepción del estilo motivacional de apoyo a la autonomía presenta relaciones significativas negativas con la frustración de necesidades psicológicas básicas que, a su vez, predice negativamente la falta de compromiso cognitivo (efecto indirecto =.06) y la falta de compromiso agente (efecto indirecto =.03). Adicionalmente, la percepción del estilo motivacional de apoyo a la autonomía predice negativamente al compromiso agente mediado por la frustración de necesidades psicológicas básicas y por la motivación controlada (efecto indirecto =.008).

Con respecto a la percepción del estilo motivacional de control psicológico, se puede apreciar que hay una mediación total entre este y la falta de compromiso cognitivo y agente. En cuanto a la falta de compromiso agente, lo que observamos es que este se predice de manera parcial por la frustración de necesidades psicológicas básicas (efecto indirecto =.08), pues una parte del efecto es mediado por la motivación controlada (efecto indirecto =.02). En el caso de la falta de compromiso cognitivo, vemos que percepción del estilo motivacional de control psicológico predice de manera positiva la frustración de necesidades psicológicas básicas y esto predice positivamente la falta de compromiso cognitivo (efecto indirecto =.2). Asimismo,



la percepción del control psicológico mantiene una relación directa negativa significativa con el compromiso cognitivo.



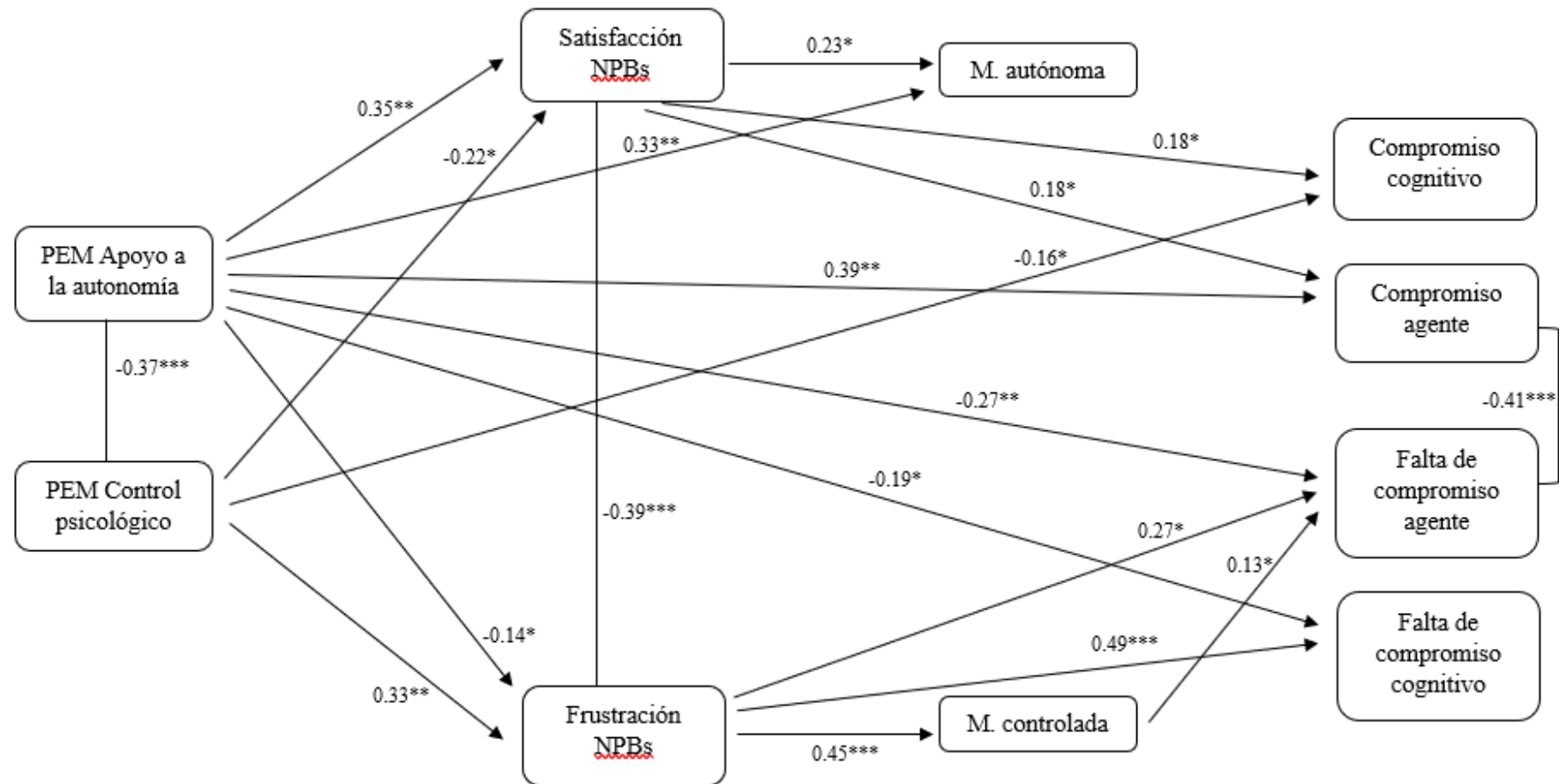


Figura 3. Modelo final para el presente estudio

Nota: A pesar de haber sido probados todos los efectos, los efectos no significativos no se muestran en la figura 3. Para mayor claridad, solo se muestran los efectos significativos; \*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ . PEM = Percepción de estilo motivacional, NPBs= Necesidades psicológicas básicas, M= Motivación

## Discusión

Esta investigación tuvo como objetivo principal estudiar la relación entre el estilo motivacional docente (apoyo a la autonomía *versus* control psicológico), las necesidades psicológicas básicas (satisfacción *versus* frustración), el tipo de motivación (autónoma *versus* controlada), y el compromiso y la falta de compromiso en una muestra de 306 estudiantes de cursos de Literatura de educación superior. El estudio se realizó con estudiantes de una universidad privada de Lima, durante los primeros ciclos de estudios compartidos con otras carreras de letras. El segundo objetivo del presente estudio fue analizar las propiedades psicométricas de los instrumentos empleados (validez de constructo y confiabilidad). En relación con este segundo objetivo, las evidencias de validez y confiabilidad de los instrumentos posibilitaron el uso de cada una de las escalas para la recolección de información. Asimismo, estos resultados permitirán que los instrumentos continúen siendo útiles para próximas investigaciones.

Con respecto al modelo reportado, el hallazgo es consistente con la Teoría de Autodeterminación (*SDT*) (Deci y Ryan, 2000b; Jang et al., 2009; Reeve, 2012; Soenens et al., 2012): como se ha mostrado en la sección de resultados, el contexto de aprendizaje (estilo motivacional docente) tiene relación positiva con la motivación del estudiante y su compromiso. Además, se muestra la existencia de dos patrones: por un lado, los hallazgos son consistentes con el patrón de *Bright side* en tanto que las formas de motivación más autodeterminadas se relacionan de manera positiva con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y con el compromiso de los estudiantes, mientras que aquellas formas de motivación menos autodeterminadas se relacionan positivamente con la frustración de las necesidades psicológicas básicas y con la falta de compromiso de los estudiantes siguiendo el

patrón del *Dark side* (Deci y Ryan, 2000b; Jang et al. 2016). Si bien se propuso como modelo hipotético una mediación total, se halló una mediación parcial.

De acuerdo con el patrón del *Bright side*, se encuentra evidencia de que la percepción de estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía predice positivamente el compromiso de los estudiantes (Haerens et al., 2015; Jang et al., 2016). Entonces, se evidencia que el clima del aprendizaje, es decir, el contexto en el que se encuentra el estudiante, es un predictor positivo de su involucramiento. En este tipo de entornos se encuentran espacios en los que, por ejemplo, el docente brinde opciones de elección de textos a analizar o considere la perspectiva del estudiante. El estilo motivacional de apoyo a la autonomía brinda las condiciones adecuadas para que el estudiante manifieste un compromiso cognitivo y compromiso agente. De hecho, se pudo apreciar que la relación entre la percepción de un estilo de apoyo a la autonomía y el compromiso agente es aun más significativa. Este resultado es crucial, pues el compromiso agente implica que el estudiante va más allá de recibir el entorno tal y como está, y busca, en su lugar, participar activamente en su propio aprendizaje y modificar el contexto, lo cual involucra también a los demás estudiantes (Reeve, 2012).

Esto corrobora lo señalado en estudios previos teóricos como empíricos. Reeve (2012) enfatiza en la importancia de un contexto que promueva el apoyo a la autonomía para, así, promover el compromiso y, sobre todo, realza la relevancia del compromiso agente. Asimismo, el estudio de Jang et al. (2016) en estudiantes coreanos evidencia la relación positiva entre el estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía y el compromiso (evaluado en sus cuatro aspectos: conductual, cognitivo, emocional y agente). En el contexto peruano, la investigación de Ferreyra (2017) en un grupo de estudiantes peruanos universitarios constata que la percepción del estilo motivacional de apoyo a la autonomía tiene relación positiva con el compromiso agente y conductual.

En relación con el patrón del *Dark side*, se encuentra evidencia que señala que la percepción del estilo motivacional de control psicológico es un predictor positivo y significativo de la falta de compromiso de los estudiantes: la percepción de un estilo motivacional de control psicológico predice la frustración de necesidades psicológicas básicas del estudiante y esta, a su vez, predice directamente la falta de compromiso cognitivo y, mediada parcialmente por la motivación controlada, la falta de compromiso agente. Las investigaciones demuestran que el control psicológico puede afectar negativamente el aprendizaje autónomo (Soenens et al., 2012). Si bien los estudios se han centrado en el control psicológico del estilo parental, en una muestra de estudiantes escolares de China, se halla evidencia de cómo este tipo de control ejercido por los padres tiene consecuencias negativas emocionales en sus hijos que afectan su desenvolvimiento académico escolar (Xu et al., 2017).

Asimismo, el reciente estudio de Carrasco (2019), en una muestra de estudiantes escolares peruanos, encuentra relación positiva entre el control psicológico y la motivación controlada de los estudiantes. Este tipo de control es más sutil y se relaciona con la manipulación de los afectos. En el caso de los estudiantes, la percepción de un entorno de control psicológico tendría resultados concretos en el involucramiento del estudiante: ante un contexto en el que se percibe al docente descontento ante una opinión diferente a la suya o decepcionado al no ver que el estudiante realiza los comentarios interpretativos de acuerdo a sus expectativas, el estudiante evitaría participar de manera activa, buscaría cumplir con lo necesario tal y como se presente el contexto y, con ello, si hubiese dudas sobre cómo abordar el curso a la hora de estudiar, se evitaría consultar, lo cual, resulta poco favorable para el aprendizaje.

Como se ha podido observar, se corrobora lo planteado por la TAD sobre los patrones del comportamiento humano en el ámbito educativo en los distintos niveles escolares tanto en el ámbito internacional como nacional (Acha, 2014, Cheon et al. 2020; Dammert, 2017; Deci

y Ryan, 2000; Ferreyra, 2017; Haerens et al., 2015; Jang, Reeve y Deci, 2010; Mixan, 2015 y Reeve, 2012). Con respecto a la población específica de este estudio, resulta pertinente considerar que se encuentran en una etapa de formación con muchos retos académicos: los estudiantes de estudios generales están en el inicio de una nueva etapa formativa, pues han dejado las aulas escolares y están a puertas de empezar la formación en su especialidad. En este contexto, los estudiantes universitarios en sus primeros años se enfrentan simultáneamente a cursos de ramas muy diversas que implican, a su vez, una mayor demanda de lectura.<sup>8</sup> De esta manera, en la etapa universitaria, resulta importante fomentar el desarrollo de la competencia lectora de múltiples textos, que permita integrar y relacionar la diversidad de fuentes (Saux, 2020), así como conectar con el contexto sociocultural de producción de los textos y comprender la ideología detrás de lo escrito (Cassany, 2017). Es por ello que resulta crucial que los estudiantes empleen estrategias de aprendizaje complejas y estrategias de autorregulación que les permita gestionar su propio proceso de lectura eficaz.

En ese sentido, se debe fomentar actividades que promuevan lectores comprometidos y, sobre todo, lectores capaces de autorregular su aprendizaje, que empleen estrategias cognitivas de nivel superior, complejas. Investigaciones como la de Mixan (2015) permiten constatar la importancia que tiene el estilo motivacional de apoyo a la autonomía del docente (percibido por el estudiante) y uso de estrategias de aprendizaje de nivel superior por parte del estudiante. La evidencia empírica demuestra que los contextos de aprendizaje donde el docente toma en cuenta la perspectiva de los alumnos, guía su aprendizaje brindando la estructura adecuada en sus clases y muestra cercanía con sus estudiantes contribuyen al desarrollo de estudiantes comprometidos hacia la lectura (Dammert, 2017; De Naeghel, Valcke et al., 2014;

---

<sup>8</sup>Las áreas a las que pertenecen los cursos que se llevan los estudiantes de letras, como parte de la formación de estudios generales, son las siguientes: Ciencias Sociales, Teología y Ciencias de la religión, Ciencias Lingüísticas y Literarias, Historia, Filosofía, Ciencias Naturales, Matemáticas y Lógica, y Estrategias para la Investigación (Valle y Demarini, 2017).

De Naeghel, Van Keer et al., 2014). En esta investigación se consideró específicamente los aspectos cognitivo y agente del compromiso. Los hallazgos de este estudio sobre ambos aspectos confirman el rol importante del docente y su estilo motivacional de enseñanza de cursos de Literatura en la creación de espacios que faciliten el desarrollo de estudiantes involucrados con su aprendizaje, con intervenciones sobre lo que necesitan para aprender mejor, así como dispuestos a utilizar estrategias que les permita integrar lo aprendido con sus propias experiencias y conocimientos.

La importancia de estudiantes comprometidos cognitivamente se explica a partir de la relevancia de las estrategias cognitivas en la lectura y de autorregulación de aprendizaje, sobre todo al tener en cuenta la naturaleza de los textos literarios. Este tipo de lecturas muchas veces condensan variedad de géneros, corrientes filosóficas o incluso posturas políticas. En cuanto al compromiso agente, en los últimos años se ha explorado la influencia que tiene la participación intencional, proactiva del estudiante en su entorno de aprendizaje y en el docente: al intervenir con preguntas o sugerencias, la agencia del estudiante crea oportunidades para que el docente brinde los recursos que la clase necesita (Matos et al., 2018; Reeve, 2012; Reeve y Tseng, 2011). Teniendo en cuenta la relación bidireccional entre el estilo motivacional del docente y el compromiso del estudiante, se considera pertinente que se fomenten espacios para que los estudiantes de cursos de Literatura puedan intervenir proactivamente en su entorno y, por ejemplo, vincular las lecturas nuevas en un curso de Teatro con lecturas o manifestaciones artísticas que sean familiares. Situaciones como estas podrían generar mayor conexión entre los textos que se proponen en los sílabos y los conocimientos de los estudiantes.

Es preciso señalar las limitaciones de esta investigación. El presente estudio se realizó sobre la base de la percepción de los estilos motivacionales del docente de una sola universidad privada de Lima. Asimismo, la investigación recoge únicamente la percepción de los estudiantes, es decir, la información ha sido brindada desde la perspectiva de un solo

informante. Cabe agregar que el estudio se concentró solo en la percepción de los estudiantes sobre el docente en el momento específico del recojo de información (clases de Teoría), sin contar con los docentes de las diferencias sesiones de Prácticas. Se debe tener en cuenta que se trata de cursos que se dividen en 3 horas de clases teóricas y 2 horas de clases prácticas a la semana. Las sesiones teóricas están a cargo del docente principal del curso, quien da la clase al total de estudiantes. En cambio, las sesiones prácticas se brindan por los jefes de práctica, quienes tienen a su cargo grupos más pequeños del total de la clase.

En ese sentido, se considera pertinente proponer algunas recomendaciones. Para comenzar, se considera importante difundir los resultados hallados con la comunidad docente porque permiten ver la evidencia de las correlaciones positivas entre la percepción que tiene el estudiante del estilo motivacional de su docente con el compromiso del estudiante en cursos de Literatura. Esto puede generar una discusión provechosa entre los docentes de Literatura acerca de la importancia de fomentar los recursos motivacionales del estudiante más allá de esperar que el estudiante llegue con un interés y compromiso con el curso de Literatura (muchas veces asociado a la inclinación particular por la lectura de este tipo de textos). Así, por ejemplo, un docente de Narrativa que haya diseñado un curso enfocado en escritores hispanoamericanos del siglo XX podría generar espacios en el aula —o por medio de encuestas virtuales— para conocer los intereses de sus estudiantes en cuanto autores, temas, géneros. De esa manera, sería posible incluir material que despierte el interés de los estudiantes y explorar con ellos la vigencia de los textos escogidos, las razones por las cuales es importante leerlos hoy en día.

Además, se sugiere complementar el estudio con el reporte de los docentes sobre los estilos motivacionales utilizados en sus clases, así como también complementar con la percepción de los estudiantes sobre los estilos motivacionales de los jefes de práctica ya que, como se señaló anteriormente, las clases prácticas se dan en horarios diferentes, en los cuales el grupo total de alumnos es dividido en comisiones más pequeñas y cada una está a cargo de



un jefe de práctica distinto. Habría que analizar de qué manera contrastan estas variaciones en el contexto de aprendizaje y cómo afecta al compromiso del estudiante con el curso de Literatura. En esa línea, se podría incluir de manera complementaria la el rendimiento académico de las Prácticas Dirigidas como de las clases de Teoría para realizar una revisión comparativa.

Por otro lado, sería recomendable que próximos estudios incluyan una muestra de diversas instituciones educativas superiores: tanto privadas como estatales de distintas provincias del país, no solo de la capital. Esto permitiría tener un panorama más completo ya que las instituciones privadas y estatales no cuentan necesariamente con los mismos recursos, entonces, habría que estudiar esas diferencias y ver su relación con los estilos motivacionales de los docentes y con el compromiso de los estudiantes. Finalmente, podría ser enriquecedor que próximas investigaciones sean longitudinales, que consideren también una línea base para poder verificar si la variable de tiempo influye a lo largo del semestre en el compromiso de los estudiantes.

A partir de lo expuesto, este estudio permite examinar y entender la relación entre el contexto de aprendizaje y el compromiso en la enseñanza en cursos de Literatura. Se evidencia la importancia de promover los recursos motivacionales internos de los estudiantes para contribuir en su bienestar y óptimo aprendizaje. Por ello, se considera relevante compartir los hallazgos con docentes de Literatura en educación superior. De esta manera, se espera contribuir al enriquecimiento de la práctica docente y la enseñanza de Literatura, pues, como se planteó en la primera parte del presente estudio, la enseñanza de ciencias humanas, como la Literatura, contribuye a una formación con conciencia crítica y multicultural al ser un espacio en donde se puede enfrentar al lector a retos provechosos que fomentan la capacidad crítica (Cassany, 2017; Valle y Demarini, 2017).

## Referencias

- Acha, M. P. (2014). *Necesidades psicológicas básicas, motivación y flow en estudiantes universitarios de arte* (Tesis de licenciatura). Recuperada de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5733>
- Carrasco, P. (2019). *Estilos de enseñanza docente, autoeficacia y ansiedad en el curso de inglés*. (Tesis de maestría). Recuperado de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15168>
- Cassany, D. (2017). Lectura crítica: qué, cómo, dónde y por qué. En P. Quintanilla y A. Valle (Eds.), *El desarrollo de las competencias básicas en los estudios generales* (pp. 75-101). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., y Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236.
- Cheon, S. H., Reeve, J. y Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education*, 90, 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103004>.
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2007). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Red U. Revista de de Docencia Universitaria*, (1), 1-11.

Dammert, M. (2017). *Estilo motivacional docente, necesidades psicológicas básicas y compromiso hacia la lectura en estudiantes de primaria*. (Tesis de licenciatura).

Recuperado de:

<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/9886>

De Meyer, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van Petegem, S., y Haerens, L. (2016). Do students with different motives for physical education respond differently to autonomy-supportive and controlling teaching? *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 72-82.

De Naeghel, J., y Van Keer, H. (2013). The relation of student and class-level characteristics to primary school students' autonomous reading motivation: a multi-level approach. *Journal of Research in Reading*, 36(4), 351-370.

De Naeghel, J., Valcke, M., De Meyer, I., Warlop, N., van Braak, J., y Van Keer, H. (2014). The role of teacher behavior in adolescents' intrinsic reading motivation. *Reading and Writing*, 27(9), 1547-1565.

De Naeghel, J., Van Keer, H., y Vanderlinde, R. (2014). Strategies for promoting autonomous reading motivation: A multiple case study research in primary education. *Frontline Learning Research*, 2(1), 83-102.

De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L., y Aelterman, N. (2016). Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop. *The Journal of Educational Research*, 109(3), 232-252.

Deci, E. y Ryan, R. (2000a). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. Recuperado de: [http://www.davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000\\_ryandeci\\_spanishampsyach.pdf](http://www.davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000_ryandeci_spanishampsyach.pdf)

- Deci, E. y Ryan, R. (2000b). The Darker and Brighter Sides of Human Existence: Basic Psychological Needs as a Unifying Concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319-338.
- Deci, E. y Ryan, R. (2000c). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 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. y Ryan, R. (2017). Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York: Guilford Publications.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una perspectiva constructivista*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Ferreira, C. (2017). *Motivación académica: su relación con el estilo motivacional del docente y el compromiso del estudiante hacia el aprendizaje*. (Tesis de maestría). Recuperado de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/9118>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3th Ed.)*. Londres: SAGE.
- 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) en adolescentes tardíos de Lima. *Revista Iberoamericana de Psicología Vol. 50 Issue 2*, pp. 248-264.
- 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., Aelterman, N., y Van den Berghe, L. (2016). Towards a Systematic Study of the Dark Side of Student Motivation: Antecedents and Consequences of Teachers' Controlling Behaviors. En W. C. Liu, C. K. J. Wang, y R. M. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory* (pp. 59-81). Singapore: Springer Singapore.
- Herrera, D; Matos, L. y Gargurevich, R. (2018). *Why is psychologically happening in a music class?: Motivational variables implied in the professor-student relationship*. International Conference of motivation. ICM, Aarhus, Dinamarca.
- Hu, L.T. y Bentler, P.M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling, 6* (1), 1-55.
- Jang, H., Kim, E. J., y Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction, 43*, 27-38.
- Jang, H., Reeve, J., y Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure, but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology, 102*, 588-600.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., y Kim, A. (2009). Can Self-Determination Theory Explain What Underlies the Productive, Satisfying Learning Experiences of Collectivistically Oriented Korean Students? *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 644-661.
- Kamil, M. L. (2012). Current and Historical Perspectives on Reading Research and Instruction. En K. R. Harris, S. Graham, y T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook* (Vol. 3) (pp. 161-188). Washington: American Psychological Association.

- Kanat-Maymon, Y., Benjamin, M., Stavsky, A., Shoshani, A., y Roth, G. (2015). The role of basic need fulfillment in academic dishonesty: A self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology, 43*, 1-9.
- Katz, I., Eilat, K., y Nevo, N. (2014). "I'll do it later": Type of motivation, self- efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion, 38*(1), 111–119.
- Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing* (2nd Ed.). London: Routledge.
- Linnenbrink, E. y Pintrich, P. (2002). Motivation as an Enabler for Academic Success. *School Psychology Review, 31*(3), 313-327.
- LLamazares Prieto, M., Ríos García, I., y Buisán Serradell, C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. En *Revista española de pedagogía, LXXI* (255), 309-326.
- 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. (2016). Students' Agentic Engagement Increases Teachers' Autonomy Support: The Squeaky Wheel Gets the Grease. En Conferencia internacional de la Teoría de la Autodeterminación (6:2-5, junio 2016: Ciudad de Victoria, Canadá).
- 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. *The Journal of Experimental Education, 86*(4), 579-596.
- 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 Educativa). Recuperado de:  
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/6585>

Ratelle, C. F., y Duchesne, S. (2014). Trajectories of psychological need satisfaction from early to late adolescence as a predictor of adjustment in school. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 388-400.

Reeve, J. (2009a). *Understanding Motivation and Emotion* (5th ed.). Hoboken: John Wiley y Sons.

Reeve, J. (2009b). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.

Reeve, J. (2010). Introducción. En J. Reeve, *Motivación y emoción*. México. D. F.: McGraw-Hill.

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. En S. L. Christenson, A. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (Chpt. 7, pp. 149-172). New York: Springer.

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. y Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.

Saux, G. I. (2020). Modelos cognitivos en la comprensión de múltiples textos. En Burin, D. I. (Comp.), *La competencia lectora a principios del siglo XXI: texto, multimedia e Internet*.

Buenos Aires: Editorial Teseo. Recuperado de:  
<https://www.teseopress.com/competencialectora/>

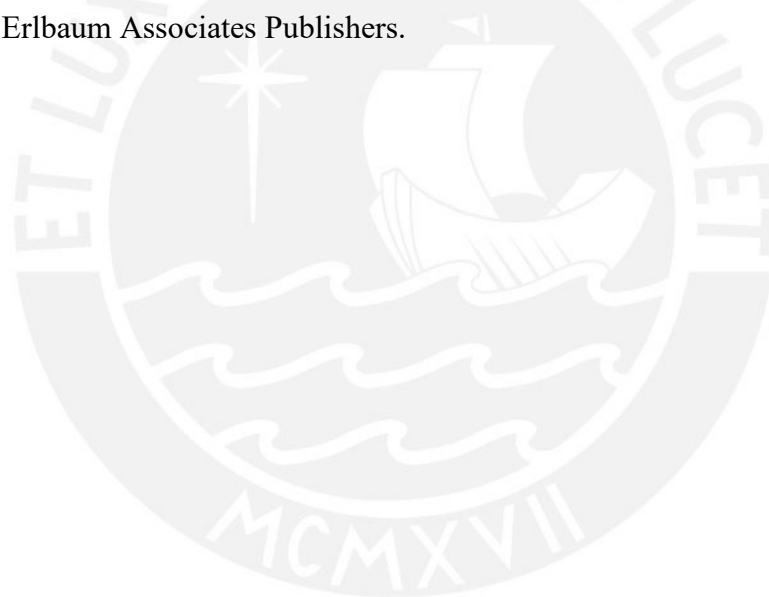
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., y Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology, 104*(1), 108-120.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación, 59*, 43-61.
- Valle, A. y Demarini, F. (2017). Competencias genéricas en los Estudios Generales Letras. En P. Quintanilla y A. Valle (Eds.), *El desarrollo de las competencias básicas en los estudios generales* (pp. 51- 73). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P. y Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *Advances in motivation and achievement*. En T.C. Urdan y S.A. Karabenick (Eds.), *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement (Advances in Motivation and Achievement* (Vol. 16A, pp. 105–165). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K. y Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 671-688.
- Vlachopoulos, S. P., Ascí, F. H., Cid, L., Ersoz, G., González-Cutre, D., Moreno- Murcia, J. A., & Moutão, J. (2013). Cross-cultural invariance of the basic psychological needs in exercise scale and need satisfaction latent mean differences among Greek, Spanish, Portuguese and Turkish samples. *Psychology of Sport and Exercise, 14*(5), 622-631.



Xu, X., Lou, L., Wang, L., y Pang, W. (2017). Adolescents' perceived parental psychological control and test anxiety: Mediating role of academic self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An International Journal*. 45(9), 1573–1583.  
<https://doi.org/10.2224/sbp.6754>

Zimmerman (2000). Self-Efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.

Zimmerman, B. J., y Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 1-30). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.



## Apéndice A

### Consentimiento informado para docentes

El propósito de este protocolo es informarle sobre el proyecto de investigación y solicitarle su consentimiento.

La presente investigación es dirigida por Emily Vizcarra Rengifo (20090944), estudiante de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Este estudio forma parte de la tesis de grado de la Maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo. Esta investigación es asesorada y supervisada por la Dra. Lennia Matos, docente e investigadora de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El propósito de la investigación es conocer acerca de la motivación de estudiantes de pregrado de cursos de Literatura.

Para ello, se le solicita el ingreso al aula para que la investigadora pueda aplicar una encuesta a los estudiantes que tomará aproximadamente 20 minutos. Con la firma del consentimiento informado usted da fe de que se realizó la aplicación de la encuesta. La participación en la investigación es completamente voluntaria. Asimismo, participar en esta encuesta no generará a los estudiantes ningún perjuicio. Si algún estudiante lo desea, puede retirarse del estudio sin perjuicio alguno. La información que se recoja será anónima, almacenada de manera infinita y utilizada únicamente para fines académicos e investigaciones futuras (productos derivados como ponencia, publicación, entre otros). La base de datos será almacenada de manera segura en una computadora personal con contraseña, y solo tendrán acceso a esa información las siguientes personas: investigadora, asesora y analista estadístico (procesamiento de datos). Si algún estudiante tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo considere conveniente.

Los resultados de este proyecto se trabajarán de manera grupal. Es por ello que no se brindarán resultados individuales.

Si da su consentimiento, recibirá una copia de este documento.

Para consultas sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo [etica.investigacion@pucp.edu.pe](mailto:etica.investigacion@pucp.edu.pe). En caso de tener alguna duda con respecto a la investigación, puede comunicarse al correo [emily.vizcarrar@pucp.pe](mailto:emily.vizcarrar@pucp.pe).

Si está de acuerdo con lo señalado anteriormente, complete los siguientes datos:

Nombre completo	
Firma del / de la docente	
Correo en caso desee conocer el resultado de la investigación	
Firma de la investigadora o encargada de recoger la información	
Fecha	

## Apéndice B

### Consentimiento/asentimiento informado para encuestas a estudiantes

El propósito de este protocolo es informarle sobre el proyecto de investigación y solicitarle su consentimiento.

La presente investigación es dirigida por Emily Vizcarra Rengifo (20090944), estudiante de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Este estudio forma parte de la tesis de grado de la Maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo. Esta investigación es asesorada y supervisada por Lennia Matos, docente e investigadora de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El propósito de la investigación es conocer acerca de la motivación de estudiantes de pregrado de cursos de Literatura.

Para ello, se le solicita participar en una encuesta que le tomará aproximadamente 20 minutos. Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Asimismo, participar en esta encuesta no le generará ningún perjuicio. Si usted desea, puede retirarse del estudio sin perjuicio alguno. La información que se recoja será anónima, almacenada de manera infinita y utilizada únicamente para fines académicos e investigaciones futuras (productos derivados como ponencia, publicación, entre otros). La base de datos será almacenada de manera segura en una computadora personal con contraseña, y solo tendrán acceso a esa información las siguientes personas: investigadora, asesora y analista estadístico (procesamiento de datos). Si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo considere conveniente.

Los resultados de este proyecto se trabajarán de manera grupal. Es por ello que no se brindarán resultados individuales. Si usted desea conocer el resultado de la investigación, le pedimos que envíe un correo a la siguiente dirección electrónica: [emily.vizcarrar@pucp.pe](mailto:emily.vizcarrar@pucp.pe).

Si acepta participar, recibirá una copia de este documento.

Para consultas sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo [etica.investigacion@pucp.edu.pe](mailto:etica.investigacion@pucp.edu.pe). En caso de tener alguna duda con respecto a la investigación, puede comunicarse al correo [emily.vizcarrar@pucp.pe](mailto:emily.vizcarrar@pucp.pe).

Marque con una "X" su respuesta:


**Acepto participar**

**No acepto participar** (En este caso, por favor, levante la mano para que el evaluador se acerque a recoger la encuesta.)

## Apéndice C

### Ficha sociodemográfica

**INDICACIONES:** Según corresponda, marque con una “x” la alternativa o complete el espacio en blanco.

I. EDAD: \_\_\_\_\_

II. SEXO: 1. Hombre ( ) 2. Mujer ( )

III. DISTRITO DE RESIDENCIA:

- |                           |                       |                              |                                |                                 |
|---------------------------|-----------------------|------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| 1. Ancón ( )              | 11. Chorrillos ( )    | 21. Lince ( )                | 31. Punta Hermosa ( )          | 41. San Miguel ( )              |
| 2. Ate ( )                | 12. Cieneguilla ( )   | 22. Los Olivos ( )           | 32. Punta Negra ( )            | 42. Santa Anita ( )             |
| 3. Barranco ( )           | 13. Comas ( )         | 23. Lurigancho (Chosica) ( ) | 33. Rímac ( )                  | 43. Santa María del Mar ( )     |
| 4. Bellavista ( )         | 14. El Agustino ( )   | 24. Lurín ( )                | 34. San Bartolo ( )            | 44. Santa Rosa ( )              |
| 5. Breña ( )              | 15. Independencia ( ) | 25. Magdalena del Mar ( )    | 35. San Borja ( )              | 45. Santiago de Surco ( )       |
| 6. Carabayllo ( )         | 16. Jesús María ( )   | 26. Miraflores ( )           | 36. San Isidro ( )             | 46. Surquillo ( )               |
| 7. Carmen de la Legua ( ) | 17. La Molina ( )     | 27. Pachacámac ( )           | 37. San Juan de Lurigancho ( ) | 47. Ventanilla ( )              |
| 8. Cercado Callao ( )     | 18. La Perla ( )      | 28. Pucusana ( )             | 38. San Juan de Miraflores ( ) | 48. Villa El Salvador ( )       |
| 9. Cercado de Lima ( )    | 19. La Punta ( )      | 29. Pueblo Libre ( )         | 39. San Luis ( )               | 49. Villa María del Triunfo ( ) |
| 10. Chaclacayo ( )        | 20. La Victoria ( )   | 30. Puente Piedra ( )        | 40. San Martín de Porres ( )   |                                 |

IV. CICLO DE ESTUDIOS: Si está llevando cursos en más de un ciclo, indicar aquel en el que se encuentre llevando mayor número de créditos.

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

V. ESPECIALIDAD: \_\_\_\_\_

1. ¿En qué carrera está inscrito(a) actualmente?

2. ¿Quiere cambiarse a una carrera distinta a la que está inscrito(a)?

a. Sí ( ) Señale a cuál: \_\_\_\_\_

b. No ( )

## VI. NOMBRE DEL CURSO

1. Introducción a la Literatura ( ) 2. Narrativa ( ) 3. Poesía ( ) 4. Teatro ( )

## VII. PROMEDIO: Por favor, ingrese a intranet para indicar los siguientes datos.

1. Promedio en este curso en lo que va del ciclo: \_\_\_\_\_ 2. CRAest: \_\_\_\_\_

## VIII. OTROS CURSOS DE LITERATURA: ¿Se encuentra inscrito(a) en más de un curso de Literatura en el semestre?

1. No ( ) 2. Sí ( ) Señale cuál: \_\_\_\_\_

