

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Estilo motivacional docente y aprendizaje del inglés en estudiantes de secundaria

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OBTENER EL GRADO DE
BACHILLERA EN PSICOLOGÍA**

Presentado por

Pajares Sivina, Luciana María

ASESOR(A)

Gargurevich Liberti, Rafael Ernesto

2021

Resumen

La presente investigación se planteó como objetivo el estudiar la relación entre el estilo motivacional docente, las metas de logro de aproximación al dominio y al desempeño y evitación del desempeño, las razones controladas detrás de las metas de aproximación, las estrategias de evitación y el rendimiento académico en el aprendizaje del inglés. La muestra estuvo compuesta por 479 estudiantes de secundaria de dos colegios privados y mixtos del Callao. Se llevaron a cabo análisis de regresiones lineales para evaluar tres modelos específicos correspondientes a las hipótesis de las relaciones predictivas entre las variables.

En primer lugar, se encontró que la estrategia de autosabotaje académico era predicho positivamente por el estilo motivacional de control docente y las metas de aproximación al dominio por razones controladas, y de forma negativa por las metas de aproximación al dominio. En segundo lugar, se observó que la estrategia de evitación de la novedad era predicha de manera positiva por el estilo de control docente y de manera negativa por las metas de aproximación al dominio. En ambos casos, las metas de aproximación al dominio resultaron ser las variables predictoras más fuertes. En tercer lugar, se halló que el rendimiento sólo era predicho por las metas de aproximación al dominio. Por último, se identificaron diferencias de acuerdo al sexo de los participantes, las cuales serán pertinentes de evaluar en futuras líneas de investigación. Asimismo, se recomienda estudiar qué otras variables median la relación entre el estilo motivacional docente y el uso de estrategias de evitación.

Palabras clave: Estilo motivacional docente, metas de logro, razones controladas, estrategias de evitación, rendimiento académico, inglés.

Abstract

The aim of the present study was to study the relationship between teacher's motivational style, mastery and performance approach goals, performance avoidance goals, the controlled reasons behind the approach goals, avoidance strategies and academic achievement in English learning. The sample consisted of 479 secondary students from two private schools in Callao. Linear regression analyzes were carried out to determine whether the three predictive models hypothesized took place.

In first place, self-handicapping was predicted positively by the controlling teacher's style and the controlled reasons for mastery approach goals, and negatively by the mastery approach goals. In second place, avoidance of novelty was positively predicted by the controlling teacher's style and negatively by mastery approach goals. In both cases, approach goals were the strongest predictors. In third place, only approach goals were significant predictors of academic achievement in English learning. Finally, there were significant differences found according to the participant's sex that should be taken into account in future lines of work. Moreover, other studies should examine other variables that mediate the relationship between teacher's motivational style and the use of avoidance strategies.

Key words: teacher's motivational style, achievement goals, controlled reasons, avoidance strategies, academic achievement, English learning

Tabla de contenidos

Introducción	1
Método	11
Participantes	11
Medición	12
Procedimiento	16
Análisis de resultados	17
Resultados	18
Discusión	28
Referencias	36
Apéndices	47
Apéndice A	47
Apéndice B	48
Apéndice C	49
Apéndice D	50



Introducción

En el Perú, el rendimiento académico aún es un tema crítico debido al bajo desempeño que los estudiantes demuestran en las pruebas internacionales en comparación a las de otros países (Cueto, 2007; Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2018; León & Youn, 2016; Ministerio de Educación [MINEDU], 2018). Ello se puede apreciar en los resultados de las pruebas PISA 2015, en las áreas de competencia matemática, científica y de habilidad lectora, ya que si bien en los últimos años han mejorado, aún son insatisfactorios (MINEDU, 2017). Este bajo desempeño en diversas áreas académicas es un problema importante para la sociedad, pues la experiencia escolar resulta ser esencial para la formación ciudadana y para el desarrollo de habilidades que preparen a la persona para el futuro (D'Aloisio, 2015; Espínola & Claro, 2010; Rosli, Carlino & Roni, 2015).

Entre estas últimas habilidades, desde hace algunos años, el aprendizaje del inglés ha ido ganando relevancia en el país y ahora es casi un requisito para acceder a una educación superior y obtener un trabajo profesional (British Council, 2015, 2017; Chávez, Saltos & Saltos, 2017). Por ello, actualmente forma parte del currículo de educación básica nacional (MINEDU, 2016) y se han propuesto políticas públicas para favorecer su adquisición (British Council, 2015, 2017). Sin embargo, al igual que con otras disciplinas, los resultados de desempeño a nivel público y privado no son satisfactorios (Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo [PRONABEC], 2013) y, en comparación con el resto de Latinoamérica, los peruanos presentan un dominio bajo de este idioma (Cronquist & Fizbein, 2017).

Debido a ello es importante conocer qué elementos pueden afectar el rendimiento de los estudiantes en el curso de inglés. Tomando esto en cuenta, se conoce que existen factores internos y externos a los estudiantes que actúan de manera independiente a la disciplina académica que pueden afectar su desempeño (Asencios, 2016; León & Youn, 2016). Entre estos, se pueden destacar los comportamientos que el estudiante tome en torno al aprendizaje, ya que según Urdan y Midgley (2001), estos pueden ser de aproximación o de evitación. Los comportamientos de aproximación incluyen el esfuerzo, persistencia y compromiso que el alumno muestre en torno al trabajo académico (Urdan & Midgley, 2001) y se ven mayormente relacionados a resultados positivos como un mejor rendimiento académico (Lee, 2014; Pietarinen, Soini & Phyhalto, 2014).

Por el contrario, los comportamientos o estrategias de evitación refieren a conductas como el no esforzarse, no tomar retos o no pedir ayuda, las cuales interfieren con el aprendizaje (Peng, Cherng, Lin & Kuo, 2018; Urdan y Midgley, 2001). Estas conductas son

mayormente adoptadas cuando los alumnos sienten que no son lo suficientemente competentes para realizar una tarea considerada importante y no desean ser percibidos como incompetentes o poco hábiles por otras personas (Nie, 2016; Peng et al., 2018; Shih, 2012; Urdan & Midgley, 2001). Cabe señalar que, si bien parecen tener una función adaptativa al ser usadas para proteger la propia imagen frente a los demás, están relacionadas a resultados maladaptativos en el aula, como un bajo compromiso (Pérez León, 2016) y un bajo rendimiento académico (Gómez-Artiga & Doménch, 2011; Ferradás, Freire, Rodríguez & Piñeiro, 2018; Peñalver, Jaén & Doménech, 2012; Shih, 2012).

Entre estas conductas destacan la evitación de la novedad y el autosabotaje académico, comportamientos que en recientes años han generado interés en distintos investigadores (Ferradas et al., 2018; Nie, 2016; Peng et al., 2018; Pérez León, 2016; Shih, 2012). Por un lado, la evitación de la novedad refiere a la resistencia demostrada por el estudiante para llevar a cabo actividades nuevas, las cuales resultan ser retadoras dado que implican la posibilidad de no realizarlas exitosamente y fallar (Peng et al., 2018; Ryan, Pintrich & Midgley, 2001). Este temor a hacer algo que no han realizado antes, cometer algún error y ser vistos como incapaces por los otros genera que solo se involucren con aquellas tareas que ya conocen y han realizado de forma efectiva previamente (Peng et al., 2018; Turner et al., 2002). Así, no intentarán encontrar nuevas maneras de realizar sus trabajos o solucionar problemas (Shih, 2009).

Por otro lado, el autosabotaje comprende los impedimentos generados intencionalmente por el estudiante, con el fin de evitar llevar a cabo una actividad o tarea que considera valiosa con éxito (Urdan & Midgley, 2001). De este modo, el alumno puede evadir el realizar una tarea, como estudiar, o también puede hacer otra actividad para eludir esta, como ir al cine. Cabe destacar que ambas formas pueden tomar lugar antes o durante la realización de la tarea (Peng et al., 2018; Urdan & Midgley, 2001). Esto conlleva a que el alumno no se esfuerce o reduzca su esfuerzo por estudiar (Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez & González-Pienda, 2004), lo cual puede repercutir en que presente un bajo desempeño académico (Kearns, Forbes, Gardiner & Marshall, 2008; Schwinger, Wirthwein, Lemmer & Steinmayr, 2014).

Diversos autores han intentado explicar qué es lo que puede llevar a que un estudiante adopte estos comportamientos y, generalmente, han partido desde dos teorías: la Teoría de las Metas de Logro [TML] (Midgley & Urban, 2001) y la Teoría de la Autodeterminación [TAD] (Ryan & Deci, 2017). Ambas son teorías que brindan modelos explicativos sobre la motivación humana (Méndez-Giménez, Fernández-Río, Cecchini & González, 2013). Por una

parte, la TML busca estudiar los motivos, razones o propósitos por los cuales una persona se compromete con conductas relacionadas al logro en contextos como el académico (Maehr & Zusho, 2009; Méndez-Giménez et al., 2013). Por otra parte, la TAD busca estudiar la motivación de las personas, la cual los energiza y brinda propósito y dirección a diferentes comportamientos asociadas a aspectos de la vida cotidiana tales como el área escolar (Méndez-Giménez et al., 2013; Ryan & Deci, 2000a, 2017).

La TML plantea que una persona dentro de un contexto de logro, como el colegio, tendrá ciertas representaciones cognitivas de aquello que desea conseguir (Diseth & Samdal, 2014). Estas le brindan un marco sobre cómo interpretar y experimentar dichos ambientes (Diseth & Samdal, 2014; Maehr, 1989; Midgley et al., 2000; Wolters, 2004) e influirá en sus comportamientos dentro de este (Midgley & Urban, 2001). De esta forma, se puede ver que esta teoría busca estudiar la calidad del compromiso que los alumnos tienen con su aprendizaje, y explicar cómo es que estos se involucran con él (Matos & Lens, 2006).

Así, esta teoría postula la existencia de diferentes tipos de metas, las cuales se diferencian en torno a cómo el estudiante define y valora su competencia (Elliot & McGregor, 2001; Moutadis, Michou, Demircioglu & Sayil, 2018). Por un lado, cuando este la define en torno a criterios basados en sí mismo o en la tarea, tendrá metas de aprendizaje o dominio (Oz, Lane & Michou, 2016). Además, si este desea dominar una tarea o mejorar sus propias habilidades al entender de forma profunda, tendrá metas de aproximación al aprendizaje; pero si desea evitar la incompetencia, tendrá metas de evitación del aprendizaje (Matos & Lens, 2006; Michou, Matos, Gargurevich, Gumus & Herrera, 2016; Vansteenkiste, Lens, Elliot, Soenens & Mouratidis, 2014).

Por el otro lado, cuando los estudiantes definen su competencia de acuerdo con estándares externos, tendrán metas de rendimiento o desempeño (Oz et al., 2016). Por una parte, si el estudiante busca verse como más hábil frente al resto de sus compañeros, tendrá metas de aproximación al rendimiento (Matos & Lens, 2006, Vansteenkiste et al., 2014). Por otra parte, si este desee evitar verse peor que los demás, se considera que posee metas de evitación del rendimiento (Michou, Mouratidis, Lens & Vansteenkiste, 2013; Mouratidis, Michou, Demircioglu & Savil., 2018; Oz et al., 2016; Sungur & Sengler, 2010; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon & Deci, 2004).

Se han realizado diversas investigaciones con respecto a las metas de logro en el ámbito educativo y, por lo general, se ha encontrado que las metas de aproximación al aprendizaje y al rendimiento tienden a estar asociadas a resultados académicos positivos (Skaalvik, 2018; Tercanlioglu & Demiröz, 2015). Así, un estudio realizado con estudiantes

universitarios de Irán que estudiaban inglés demostró una relación positiva entre el tener metas de aproximación al aprendizaje y mejores resultados académicos (Jahedizadeh, Ghanizadeh & Ghonsooly, 2016). Adicionalmente, un estudio realizado con estudiantes chinos encontró que existía una relación negativa entre las metas de aprendizaje y el autosabotaje académico (Chen, Sun & Wang, 2017).

Por otra parte, las metas de rendimiento, incluyendo las de aproximación en menor medida, se han encontrado asociadas a resultados académicos negativos, tales como el uso de estrategias de evitación (Leondari & Gronida, 2007; Senko & Dawson, 2017; Shih, 2005). Así, Ferradás, Freire, Núñez, Piñeiro y Rosario (2017) hallaron que existía una relación positiva con las metas evitación y acercamiento al rendimiento, y el autosabotaje. Asimismo, si bien no existen estudios actuales con respecto a la evitación de la novedad, un estudio dirigido por Middleton y Midgley (1997), encontró que dicha estrategia se asocia positivamente a las metas de aproximación del rendimiento. No obstante, en muchas ocasiones las metas de aproximación al desempeño también se han encontrado asociadas a resultados positivos como un mayor rendimiento (Mouratidis et al., 2018).

Tomando todo lo anteriormente mencionado en cuenta, se cree que las metas de rendimiento, especialmente las de evitación, están más asociadas a los comportamientos de evitación que las metas de aprendizaje (Midgley, 2002). Esto pues, tanto este tipo de metas como las estrategias de evitación están relacionadas a un temor a fallar y verse mal en el ámbito académico (Elliot & Church, 1997; Midgley, 2002). Por ello, Shih (2005) plantea que es posible que las estrategias de evitación actúen como un mediador entre las metas que un alumno posea y su rendimiento académico subsecuente.

Adicionalmente, en años recientes el estudio de las metas de logro se ha expandido con el aporte de la TAD. Así, hoy en día también se consideran las razones por las cuales uno mantiene una orientación de evitación o de aproximación al aprendizaje o al rendimiento (Benita, Roth & Deci, 2014; Cerasoli & Ford, 2014; Vansteenkiste et al., 2014; Vansteenkiste, et al., 2010b). De esta manera, se plantea que estas pueden partir de razones externas al estudiante o de razones internas (Gillet, Lafreniere, Vallerand, Huart & Fouquereau, 2014; Vansteenkiste et al., 2014), las cuales pueden verse influidas por el contexto educacional (Mouratidis, Vansteenkiste, Michou & Lens, 2013).

Para un mayor entendimiento de dicha explicación, es esencial comprender los postulados de la TAD. Esta teoría postula que las personas pueden regular sus comportamientos a partir de un continuo motivacional que va de un extremo autónomo a uno controlado (Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste et al., 2010a). Así, por un lado, se tiene a la

motivación autónoma, por la cual la persona se compromete con una meta por disfrute y razones internas a ella. Por el otro lado, se encuentra la motivación controlada, por la cual la persona se siente presionada por razones internas o externas a comprometerse con una meta (Deci & Ryan, 2000; Michou, Matsagouras & Lens, 2014a; Oz et al., 2016; Ryan & Deci, 2017).

En torno a la motivación controlada, el comportamiento puede ser regulado de una forma externa o de una forma introyectada (Ryan & Deci, 2017). La primera implica que una persona realiza un comportamiento por presiones externas, como el deseo de obtener un premio o evitar un castigo (Ryan & Deci, 2017). Así, un estudiante sostendrá una meta específica porque una persona externa, como un docente, le brindará un premio por salir primero en la clase (Michou, Vansteenkiste, Mourtadis & Lens, 2014b; Oz et al., 2016). En cambio, se trata con presiones internas cuando se desea evitar sentimientos de culpa y vergüenza, o sentir orgullo (Ryan & Deci, 2017). Así, un estudiante se involucrará con una meta como el dominar el contenido de la clase de inglés para evitar sentir vergüenza de no ser el primero en el salón (Benita et al., 2014; Michou et al., 2016).

Con respecto a la motivación autónoma, se cuenta con las regulaciones identificada e integrada, y la motivación intrínseca en sí misma. La primera refiere a que una persona lleva a cabo un comportamiento porque reconoce su valor (Ryan & Deci, 2017). Ello se puede ver en un estudiante que reconozca la importancia de poder dominar una tarea (Oz et al., 2016). La regulación integrada implica que la persona persigue una meta porque esta es congruente con sus valores y necesidades (Oz et al., 2016; Ryan & Deci, 2017). Por su parte, la motivación intrínseca, externa a las regulaciones, implica que la persona realiza una actividad porque le genera placer e interés, y la reta (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). Así, un estudiante puede buscar obtener mejores resultados que el resto porque le genera placer el superarlos (Vansteenkiste et al., 2014).

Si bien no existen estudios que indaguen en esta relación en el aprendizaje de otro idioma, algunos estudios han encontrado que las metas que parten de razones autónomas están más asociadas a resultados académicos positivos que las que parten de razones controladas (Michou et al., 2014ab, 2016; Oz et al., 2016). Así, un estudio con estudiantes griegos de secundaria halló que mientras las metas de aproximación al aprendizaje autónomas estaban relacionadas positivamente con las estrategias de aprendizaje efectivas y negativamente con el hacer trampa, las controladas se encontraban relacionadas de forma negativa a la autorregulación (Michou et al., 2014b). Asimismo, Gaudreau (2012), encontró que cuando las

metas de aproximación al aprendizaje y aproximación al rendimiento parten de uno mismo (autónomas), predicen positivamente el rendimiento académico.

Además, se encontró en estudiantes de secundaria belgas que las metas autónomas de aproximación al desempeño se encuentran relacionadas positivamente con estrategias adaptativas de aprendizaje y las controladas negativamente con el rendimiento académico (Vansteenkiste et al., 2010b). Cabe añadir, se encontró que, en un grupo de universitarios de un programa del idioma inglés, las metas de aproximación al aprendizaje tomadas por razones autónomas predecían más el uso de estrategias de aprendizaje adaptativas, que las metas de evitación del aprendizaje autónomas (Michou et al., 2016). Se debe resaltar que Oz y colegas (2016) plantean que las metas autónomas se relacionan más con dichos resultados positivos que las metas en sí. Sin embargo, ello no implica que las razones autónomas detrás de ciertas metas atenúen completamente los resultados maladaptativos de estas (Oz et al., 2016).

Debido a esto, al estudiar las metas de logro será importante tener en cuenta las razones que se encuentran detrás de ellas. Así, si bien las metas de aproximación tienden a estar relacionadas significativamente a resultados positivos (Skaalvik, 2018; Jahedizadeh et al., 2016), cuando parten de razones controladas pueden no asociarse significativamente a los mismos (Michou et al., 2016). Cabe señalar que, dada la asociación entre las metas con razones controladas con resultados de aprendizaje negativos (Gaudreau, 2012), se considera esencial poder conocer cómo es la relación las metas de aprendizaje con estos últimos.

Tomando estos resultados en cuenta, es importante mencionar que para que un alumno desarrolle una motivación autónoma para realizar una tarea, se debe satisfacer sus necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). En parte, esto se debe a que tan capaz es el docente de conseguir que sus estudiantes conviertan el hacer sus tareas académicas por razones externas en internas (Sungur & Senler, 2010). Por ello, la TAD también ha buscado explicar qué puede llevar a que una persona pueda internalizar ciertos comportamientos en contextos específicos (Ryan & Deci, 2017). Debido a esto, se considera esencial que un docente pueda promover un espacio que favorezca dicha internalización (Guay, Ratelle & Chanal, 2008).

De esta manera, el estilo motivacional resulta ser un factor contextual o externo al estudiante importante para comprender los comportamientos y metas que este pueda tener (Ryan & Deci, 2017). Así, el estilo motivacional que este mantenga promoverá una calidad motivacional en el alumno a través de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas (Deci & Ryan, 2000; Rodríguez, 2017). En primer lugar, la necesidad de autonomía refiere a la necesidad de que la persona sienta que las actividades y tareas que realiza las hace por

decisión propia y no por presiones externas (Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste & Ryan, 2013).

Así, se plantea que un docente que la satisfaga mantiene un estilo de apoyo a la autonomía a través del cual promueve una relación y un espacio en donde el estudiante experimente una sensación de volición (Reeve, 2016). Para lograr ello, realiza actividades como justificar aquello que pide a los estudiantes que hagan, reconoce y respeta sus sentimientos negativos, y utiliza un lenguaje flexible y no controlador (Deci, Eghari, Patrick & Leone, 1994; Núñez & León, 2015; Shih, 2013). Asimismo, brinda opciones de tareas a realizar y, por esto, facilita la toma de decisiones, y promueve los recursos motivacionales del alumno al fomentar la realización de tareas y determinadas conductas desde una motivación intrínseca y no desde recompensas o castigos (Núñez & León, 2015).

En contraposición a este estilo, un docente puede adquirir un estilo controlador, el cual se observa principalmente a través de acciones como la coerción y el control psicológico. Esta clase de profesores no tomarán en cuenta la perspectiva de los estudiantes, utilizarán un lenguaje controlador y presionaran a los alumnos a actuar, pensar o sentirse de ciertas maneras (Reeve & Tseng, 2011; Ryan & Deci, 2017). Específicamente, el control psicológico refiere a conductas cómo inducir la culpa (Soenens, Vansteenkiste, Luyten, Duriez & Groossens, 2005) y lleva a que los alumnos desarrollen una autoestima contingente al nivel de rendimiento que tengan (Shih, 2012). Debido a esto, muchos estudiantes acaban por enfocarse en demostrar su valor y protegerse, y no tanto a tomar desafíos y desarrollarse (Deci & Ryan, 1987; Shih, 2013).

Así, mientras el percibir que un docente posea un estilo de apoyo a la autonomía está asociado a resultados favorables, el percibir que es controlador está asociado a resultados negativos (Ryan & Deci, 2017). Debido a ello, se ha encontrado que el apoyo a la autonomía se asocia positivamente con el compromiso, bienestar psicológico y aprendizaje (Ryan & Deci, 2017). Cabe resaltar que uno de los efectos más positivos de este estilo es la internalización de la conducta. Así, el alumno podrá transformar aquello que la escuela demanda en comportamientos que parten de sí mismo (Guay et al., 2008; Vansteenkiste et al., 2010a). Por ello, será esencial para que el estudiante desarrolle una motivación autónoma detrás de sus metas de logro (Oz et al., 2016). Por el contrario, un estilo controlador, no solo generará mayores niveles de ansiedad, sino que mantendrá al alumno regulando sus conductas de manera externa (Harens et al., 2017).

En segundo lugar, la necesidad de competencia refiere a la experiencia o sensación de ser eficaz en aquello que uno lleva a cabo, lo cual implica que el estudiante se sentirá capaz

de realizar las tareas que se le pidan (Reeve, 2005; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Para satisfacerla, el docente deberá proveer de un contexto escolar estructurado al fomentar un espacio consistente y predecible (Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste et al., 2010a). Ello se conseguirá al explicarle al estudiante lo que se espera del él y las consecuencias de cumplir con ello o no. Así, se deberán plantear normas claras y consistentes, explicitar las consecuencias de determinadas acciones y ofrecerle retroalimentación informativa respecto a su desempeño en una tarea. Además, el docente deberá afirmar su rol de autoridad dentro del aula (Farkas & Grolnick, 2010; Guay et al., 2008; Reeve, 2006).

Si un docente no logra realizar este tipo de acciones, puede generar un ambiente de caos y desorden que terminará por frustrar la necesidad de competencia de los estudiantes. En este tipo de ambientes, las consecuencias de ciertas acciones resultan ser menos predecibles, lo que lleva a los estudiantes a sentir un menor control sobre aquello que los rodea (Reeve, 2006; Farkas & Grolnick, 2010). Por lo tanto, por un lado, su satisfacción genera en el alumno una sensación de control y eficacia, pues el reconocer las contingencias de sus acciones genera que el estudiante sepa qué debe hacer para tener un buen desempeño en el aula (Farkas & Grolnick, 2010), lo cual le permitirá experimentar control sobre la situación (Vansteenkiste, Niemic & Soenens, 2010b). Por el otro lado, un ambiente que frustra esta una sensación de baja autoeficacia y de incertidumbre al no poder anticipar qué sucederá en el aula (Chen et al., 2015).

En tercer lugar, la necesidad de relación refiere al deseo de sentir que uno mantiene, de forma recíproca, vínculos emocionales y significativos con otras personas (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste & Ryan, 2013; Vansteenkiste et al., 2010b). Cabe señalar que se considera esencial que los niños y adolescentes puedan establecer relaciones cercanas y estables con figuras de autoridad (Shahar, Henrich, Blatt, Ryan & Little, 2003). Así, para que un docente satisfaga esta necesidad, este deberá fomentar un ambiente cálido donde el estudiante sienta que pertenece a la clase (Ryan & Deci, 2017). Para ello, tendrá que respetar y valorar al estudiante (Niemic & Ryan, 2009), responder adecuadamente a sus emociones negativas (Deci & Ryan, 2016; Vansteenkiste et al., 2010b), promocionar la cooperación y trabajo grupal, conversar con ellos y brindarles apoyo y cariño (Sparks, Dimmock, Lonsdale & Jackson, 2016).

En cambio, un docente que genere un ambiente de frialdad y/o se involucre poco con sus estudiantes afectará negativamente esta necesidad. Debido a ello, serán percibidos por los estudiantes como rechazantes, negligentes (Vansteenkiste et al., 2010a) y controladores. Ello, pues el no considerar sus sentimientos y percepciones conllevará a una disminución en la

sensación de autonomía (Legault, Green-Demers & Pelletier, 2006; Legate, DeHaan, Weinstein & Ryan, 2013). Así, mientras su satisfacción generará un sentido de conexión y de pertenencia, lo cual facilitará la internalización de conductas al impulsar el involucramiento y la valoración de los comportamientos considerados importantes por otros (Ryan & Deci, 2017); el no favorecerla fomentará sentimientos negativos como la soledad y la exclusión (Chen et al., 2015), y que el estudiante no internalice las conductas deseadas, sino que solo responda a premios y/o castigos contingentes (Niemic & Ryan, 2009).

Tomando todo lo mencionado anteriormente en cuenta, el que un docente satisfaga las tres necesidades psicológicas básicas previamente mencionadas, especialmente la de autonomía, conllevará a un funcionamiento positivo en el alumno. Entre estos, destacan comportamientos como la persistencia y el logro académico, los cognitivos, como el aprendizaje, la búsqueda de desafío y la creatividad, y los afectivos, como la sensación de bienestar, emociones positivas, disfrute, satisfacción y menores niveles de ansiedad (Carreira, Ozaki & Maeda 2013; Dammert, 2017; Guay et al., 2008; Pérez León, 2016; Ryan & Deci, 2017; Shih, 2008; Vansteenkiste et al., 2010b). En cambio, el tener una pobre calidad motivacional estará asociado a funcionamientos negativos (Guay et al., 2008; Dammert, 2017). Además, tiene una influencia positiva en la internalización de los comportamientos.

Además, la percepción de un estilo motivacional docente positivo, especialmente el apoyo a la autonomía, está asociado a las metas de logro beneficiosas y un menor uso de estrategias de evitación (Shih, 2012, 2013). Así, Madjar, Nave y Hen (2013) encontraron que las conductas de apoyo a la autonomía del profesor se relacionaba de manera positiva con las metas de aprendizaje y de forma negativa con las metas de rendimiento en alumnos de secundaria. Además, Shih (2013) halló, en adolescentes taiwaneses, que este apoyo predecía positivamente las metas de aprendizaje y de acercamiento al rendimiento, pues dicho estilo nutre el deseo por aprender y demostrarse como hábil. Sumado de ello, encontró que este se asociaba negativamente con el autosabotaje académico (Shih, 2012).

Sumado a ello, en torno al aprendizaje de inglés algunos estudios en el aprendizaje de idiomas muestran los resultados de las percepciones mencionadas previamente. Así, una investigación realizada por McEown, Noels y Saumure (2014) en estudiantes japoneses adultos, mostró que cuando estos percibían que sus docentes los apoyaban sus necesidades de competencia y relación, presentaban mayores niveles de motivación intrínseca y mejores resultados académicos.

Por su parte, si bien no hay muchos estudios específicos asociados al control como estilo motivacional docente, si hay estudios con componentes asociados a este. Por ejemplo,

Madjar et al. (2013) encontraron que comportamientos coercitivos y la supresión de la autonomía, estaban asociados negativamente con las metas de aprendizaje y positivamente con las de rendimiento. Asimismo, Shih (2013) estudió en estudiantes taiwaneses el efecto del control psicológico en dichas metas y encontró que este predecía las metas de evitación del rendimiento. Sumado a ello, en otro estudio también encontró que dicho control se asociaba positivamente con el uso de estrategias de evitación (Shih, 2012). Una posible explicación de esta relación es que las prácticas de control psicológico involucran hacer que el estudiante no deba fallar para obtener la aceptación del docente.

Tomando en cuenta lo visto previamente, el presente estudio tiene como objetivo el estudiar la relación entre las percepciones del estilo motivacional docente, las metas de logro, las razones detrás de esas metas, el uso de estrategias de evitación y el rendimiento académico en el aprendizaje del inglés en estudiantes limeños de secundaria. Se eligió esta edad en específico, puesto que se considera que durante etapa etaria correspondiente a la secundaria, los adolescentes buscarán proteger su imagen personal frente a otros, y por ello emplearán más las estrategias de evitación (Urda & Midgley, 2001).

Asimismo, se considera importante estudiar esta relación, pues no existen muchos estudios que investiguen estas variables en el contexto del aprendizaje de un segundo idioma, y por ello no se ha podido abordar en clase. Así, a partir de los resultados se pueden brindar recomendaciones a docentes sobre aquello que deben promover en el aula para fomentar un rendimiento académico positivo.

De esta forma, se esperaba que tanto la estrategia de autosabotaje académico como la de evitación de la novedad sea predicha de manera positiva por el estilo motivacional de control docente, las metas de evitación del rendimiento, y las metas de aproximación al dominio y rendimiento por razones controladas. Asimismo, se esperaba que sea predicha de manera negativa por el estilo motivacional de apoyo a la autonomía, las metas de aproximación al dominio y las metas de aproximación al desempeño.

Asimismo, se esperaba que el rendimiento académico sea predicho positivamente por el estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía y las metas de aproximación al dominio y rendimiento. Adicionalmente, se estimaba que sería predicho de manera negativa por el estilo motivacional de control docente, a las metas de evitación del rendimiento, a las metas de aproximación al dominio y rendimiento por razones controladas y al uso de estrategias de evitación.

Método

Participantes

Para la presente investigación se contó con la participación de 479 estudiantes de dos instituciones educativas privadas de Educación Básica Regular de la Provincia Constitucional del Callao. Estos cursaban el primero (25.50%), segundo (22.80%), tercero (16.90%), cuarto (18.60%) y quinto (16.30%) grado de secundaria. Con respecto a sus características específicas, tenían entre 11 y 17 años ($ME = 14.01$, $DE = 1.47$), el 42.80% eran hombres y el 55.90% mujeres, y el 86.20% residían en el Callao y el 8.10% en Lima.

Adicionalmente, se encontró también que el 22.50% llevaba clases de inglés fuera del colegio mientras el 77.50% no. Específicamente, de aquellos que sí tomaban clases externas, el 18.40% lo hacía en una institución privada, el 3.10% tenía clases particulares y el 1.50% por otra modalidad. Cabe añadir que también se solicitó el promedio académico del estudiante en el curso de inglés de los dos primeros bimestres del año, y se encontró una nota promedio de 14.86 ($ME = 1.55$).

Con respecto a la instrucción de los padres, se encontró que las madres, principalmente, tenían educación superior completa (18.60%), estudios superiores (16.90%), secundaria completa (16.7%) o educación técnica completa (16.7%). Con respecto a la educación del padre, en su mayoría tenían estudios superiores (20%), educación superior completa (17.50%), secundaria completa (14.80%), técnica completa (14%) y educación superior incompleta (14%). Por último, con respecto al dominio de inglés de los padres, se encontró que, el 24.60% de las madres y el 23.20% de los padres dominaban el inglés.

Por otra parte, con respecto los aspectos éticos considerado a lo largo de la investigación, en primer lugar, se brindó la posibilidad al colegio de entregar a los padres y/o tutores de los estudiantes una circular (ver Apéndice A) con información respecto al estudio y la opción de decidir si aceptan o no que sus hijos participen de esta. Esta incluía el objetivo de la investigación y explicaba cómo se llevaría a cabo. Además, explicitaba la participación voluntaria y confidencial de sus hijos, y recalca el uso netamente académico de la información recolectada. Sumado a ello, se explicó que se brindaría una devolución a la institución educativa en base a lo encontrado.

En segundo lugar, previo a la aplicación de las escalas, se leyó junto a los estudiantes un documento (ver Apéndice B) que presentaba información para obtener su asentimiento de participar en la investigación. Este explicaba a los estudiantes el objetivo de la investigación, que los cuestionarios a entregar no eran un examen calificados y que se requería de su total

honestidad al momento de responder. Para asegurar esto, se hizo énfasis en la confidencialidad de sus respuestas y que estas serían usadas solo para la investigación. Además, se explicitó que si deseaban abandonar la aplicación de la prueba o no responder un enunciado del cuestionario, podían hacerlo. Tras ello, para obtener su asentimiento, se les preguntó individualmente si deseaban colaborar con el estudio y se entregó los cuestionarios solo a quienes aceptaron.

Medición

Ficha de datos sociodemográficos. Se diseñó un breve cuestionario para recopilar ciertas características de los estudiantes para describir a la muestra poblacional. Entre estas, se indagó sobre su sexo, edad, grado, ciudad de nacimiento, años aprendiendo inglés y si lleva clases de inglés en algún otro centro. Asimismo, se buscó conocer el grado de instrucción académica de sus padres y si han aprendido el idioma inglés (ver Apéndice C).

Cuestionario de apoyo a la autonomía. El Cuestionario de percepción de apoyo de la autonomía (Matos, Reeve, Herrera & Claux, 2018), es la versión abreviada y adaptada al contexto peruano del *Short Version Learning Climate Questionnaire (LCQ)* (Williams & Deci, 1996). Este instrumento de autoreporte busca evaluar el grado en que un estudiante percibe que su docente apoya su autonomía en distintas situaciones de interacción (ej. “Mi profesor(a) me alienta a hacer preguntas”). Específicamente, está compuesto por 6 ítems, los cuales se califican sobre una escala tipo Likert del 1 (Totalmente en desacuerdo) al 7 (Totalmente de acuerdo).

En torno a sus propiedades psicométricas, por un lado, la versión de Williams y Deci (1996) evidenció validez a través de un análisis factorial exploratorio por componentes principales. Este reveló que el 63% de la varianza se explicaba por un solo componente y que la carga factorial de todos los ítems era superior a .66. Además, mostró validez de constructo convergente al correlacionarse positivamente con la dimensión de orientación autónoma de la Escala General de Orientaciones Causales (Williams & Deci, 1996).

Por otro lado, la versión original adaptada por Matos (2009) con universitarios peruanos evidenció validez a través de análisis exploratorios y confirmatorios. En torno al primero, a través de la extracción de componentes principales con rotación Varimax, se obtuvo que los valores se agrupaban en torno a un solo factor que explicaba el 51.48% de la varianza y que los ítems poseían cargas factoriales superiores a .64. Con respecto a los segundos, se obtuvieron índices de ajuste adecuados ($S-B\chi^2 = 195.49$; $SB-\chi^2 / gl = 2.17$; $RMSEA = .058$; $CFI = .99$). Además, mostró validez convergente al correlacionarse con el

Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje y asociarse positivamente con la escala de autonomía ($r = .49, p < .001$), y no con la de control ($r = .12, p > .05$) (Matos, 2009).

Por otro lado, también evidencia confiabilidad, pues se encontró que el cuestionario original poseía una consistencia interna adecuada, al tener un alfa de Cronbach de .96 (Williams & Deci, 1996). Además, el cuestionario adaptado por Matos (2009) demostró mantener dicha consistencia al presentar un alfa de Cronbach de .93. Por su parte, la versión reducida obtuvo un alfa de Cronbach de .82 y .87 al inicio y fin del semestre académico (Matos et al., 2018).

Cuestionario de control. El Cuestionario de control docente (Matos et al., 2018), es la versión adaptada al contexto peruano del *Teacher control questionnaire (TCQ)* de Jeon (2004, citado en Jang et al., 2009). Este es un instrumento de autoreporte busca evaluar el grado en que el estudiante percibe que su docente mantiene un estilo controlador durante sus interacciones. Está compuesto por 4 ítems (ej. “Mi profesor(a) me presiona mucho”), los cuales se califican sobre una escala tipo Likert del 1 (Totalmente en desacuerdo) al 7 (Totalmente de acuerdo).

En torno a sus propiedades psicométricas, la versión original del cuestionario fue aplicada a estudiantes de Corea del Sur de educación básica. Con respecto a su validez, este evidenció índices de ajuste excelentes por medio de un análisis factorial confirmatorio ($\chi^2(113) = 246.74$; $CFI = .95$; $RMSEA = .068$; $SRMR = .055$). En torno a los análisis de confiabilidad, este mostró poseer consistencia interna al presentar un alfa de Cronbach de .87 (Jang et al., 2009). Asimismo, la versión adaptada al contexto peruano con estudiantes universitarios demostró un alfa de Cronbach de .74 de .79 al iniciar y finalizar el semestre respectivamente (Matos et al., 2017).

Cuestionario de metas de logro. El Cuestionario de Metas de Logro Revisado (Matos & Vansteenkiste, 2015) es la versión adaptada al castellano del *Achievement Goal Questionnaire (AGQ-R)* de Elliot y Murayama (2008). Este es un instrumento de autoreporte que busca identificar el tipo de meta de logro posee el estudiante tomando en cuenta las 4 subdimensiones de aproximación al rendimiento, evitación del rendimiento, aproximación al aprendizaje y evitación del aprendizaje. Así, está compuesto por 12 ítems (ej. “En este curso mi meta es evitar desempeñarme peor que otros estudiantes”), de los cuales 3 pertenecen a cada subdimensión y se puntúan sobre una escala Likert del 1 (Totalmente en desacuerdo) al 5 (Totalmente de acuerdo).

Con respecto a sus propiedades psicométricas, al evaluar la validez estructural de la versión original con estudiantes de psicología a través de un análisis factorial confirmatorio,

se obtuvo que el modelo al que mejor se ajustaban los ítems era uno de cuatro factores ($\chi^2(48) = 78.32, p < .01, \chi^2/df = 1.63, CFI = .99, IFI = .99, RMSEA = .053$) (Elliot & Murayama, 2008). Por su parte, al evaluar a estudiantes de psicología peruanos en tres de las metas, se obtuvo por medio de un análisis factorial exploratorio que los 9 ítems evaluados tenían cargas superiores a .72 y se agrupaban en torno a tres factores que explicaban el 77.79% de la varianza total (Tapia, 2017).

Asimismo, al evaluar su confiabilidad, se obtuvo que poseían índices de consistencia internos buenos, pues presentó puntajes de alfa de Cronbach altos (Elliot & Murayama, 2008). Así, la subdimensión de metas de aproximación al dominio tenía uno de .84, la de aproximación al rendimiento tuvo uno de .92, la de evitación del aprendizaje tuvo .88 y las evitación al rendimiento obtuvo un alfa de .94 (Elliot & Murayama, 2008). Por último, en la adaptación peruana, se encontró que los coeficientes de confiabilidad eran mayores de .68 para las de aproximación a aprendizaje, .89 para aproximación al rendimiento y .93 para las de evitación del rendimiento (Tapia, 2017).

Razones detrás de las metas de logro. El Cuestionario de Razones Subyacentes a las Metas de Logro (Matos & Vansteenkiste, 2015) es la versión adaptada al castellano del cuestionario *Reasons Behind the Goals* diseñado por Vansteenkiste y colaboradores (2010a). Este busca identificar las razones que se encuentran a la base de las metas de logro, las cuales pueden ser autónomas o controladas. De esta manera, a cada una de los cuatro tipos de metas de logro le corresponde dos ítems de razones autónomas y dos de razones controladas. Por ello, cuenta con 16 ítems los cuales son calificados en una escala Likert del 1 al 7. Cabe resaltar que para el presente estudio se evaluará solo las metas de aproximación al dominio y al desempeño por razones controladas.

En torno a las propiedades psicométricas de esta escala, si bien no se poseen los índices de todas las subdimensiones, se conoce que en la versión adaptada al castellano por Matos y Vansteenkiste (2015), las dimensiones demuestran una buena confiabilidad. Así, tras realizar los análisis de consistencia interna con el índice alfa de Cronbach, se obtuvo que, en torno a las metas de aproximación al dominio, las de razones autónomas tuvieron uno de .76 y las controladas uno de .67. Por su parte, en torno a las metas de aproximación al desempeño, las autónomas presentaron un alfa de .84 y las controladas uno de .77.

Autosabotaje académico. Para la presente investigación se utilizará la escala Estrategias de autosabotaje académico (Matos & Vansteenkiste, 2015) es la versión adaptada al contexto peruano del cuestionario *Academic self-handicapping strategies* del *Patterns of Adaptive Learning* (PALS) de Midgley et al. (2000). Este es una escala de autoreporte y

cuenta con 6 ítems, los cuales son calificados bajo una escala Likert del 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo). Este evalúa el grado en que los estudiantes utilizan las estrategias de autosabotaje.

Esta escala demostró tanto validez del constructo como confiabilidad. Así, al realizar un análisis factorial exploratorio tomando también en cuenta las dimensiones de evitación de novedad y búsqueda de ayuda, se pudo ver que los ítems se agrupaban en la forma esperada (Midgley & Urdan, 2001). Adicionalmente, al ser evaluado en 1027 estudiantes de cuarto grado de secundaria en Lima, a través de un análisis por componentes principales, se encontró un único componente que explicaba el 44.16% de la varianza y que los ítems poseían cargas factoriales superiores a .60 (Pérez León, 2016).

En torno a la confiabilidad del cuestionario, Midgley y Urdan (2001) la evaluaron con un grupo de estudiantes de séptimo grado de Estados Unidos y reveló poseer un alfa de Cronbach de .86. Asimismo, en torno al coeficiente de consistencia interna encontrado en el contexto peruano, se vio que este fue un alfa de Cronbach de .75 (Pérez León, 2016).

Evitación de novedad. Para la presente investigación se utilizará la escala Evitación de novedad (Pérez León, 2016) es la versión adaptada al contexto peruano del cuestionario *Avoiding novelty* del *Patterns of Adaptive Learning* (PALS) de Midgley et al. (2000). Este es una escala de autoreporte y cuenta con 4 ítems, los cuales son calificados bajo una escala Likert del 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo). Asimismo, evalúa el grado en que los estudiantes utilizan las estrategias de autosabotaje.

Con respecto a la validez del constructo, por un lado, el análisis factorial realizado por Turner y colaboradores (2002), a partir de la aplicación del cuestionario a estudiantes de sexto grado de primaria de Estados Unidos, que la presentaba. Ello, pues al analizar las cargas factoriales de los ítems, se vio que se agrupaban de acuerdo a las dimensiones planteadas de evitación de la novedad, autosabotaje y búsqueda de ayuda. Además, al ser adaptado con estudiantes de 4to grado de secundaria en Perú, a través de un análisis por componentes principales, se encontró un único componente que explicaba el 44.56% de la varianza y que los ítems poseían cargas factoriales mayores a .64 (Pérez León, 2016).

Asimismo, en torno a la confiabilidad, se pudo ver también que tenía una consistencia interna buena. Esto pues, su alfa de Cronbach reveló ser de .84 (Turner et al., 2002). En torno al análisis realizado en Perú, se pudo ver que poseía consistencia interna al tener un alfa de Cronbach moderado de .69 (Pérez León, 2016).

Rendimiento académico. Para evaluar el desempeño de los estudiantes en el curso de inglés se solicitó el promedio de las calificaciones de los dos primeros semestres académicos. Si bien originalmente se tenía planeado llevar a cabo la estandarización de las notas dada la cantidad de profesores en ambos colegios y la importancia estadística de este proceso para utilizar el rendimiento como un índice adicional (Montero, 2008), ello no logró tomar lugar. Cabe señalar también que solo se obtuvieron las notas de un colegio.

Procedimiento

En torno al acceso a la muestra poblacional, se envió una carta formal a seis Instituciones Educativas del Callao, en el cual se explicó el propósito del estudio, cómo se llevará a cabo y con quiénes se desea trabajar. Asimismo, se explicitó también que es una investigación con fines netamente académicos, que se mantendría en anonimato el nombre del colegio, y que se les otorgaría una devolución al finalizar el análisis de los resultados si así lo desean. Tras la confirmación de los colegios, se pasó a tramitar cuándo se podría iniciar la aplicación de las pruebas.

Por un lado, previo al inicio de la aplicación de la prueba, se coordinó con los directores la entrega de las notas mediante el código escolar de los estudiantes. Por otro lado, en torno a la aplicación de los cuestionarios, en primer lugar, la evaluadora ingresó al salón y saludó a los estudiantes. Tras ello, se leyó con los estudiantes el asentimiento informado, en el cual se explicó que el propósito del estudio es conocer cómo las interacciones con sus profesores pueden estar relacionado a sus ganas para aprender. Esto, con la intención de posteriormente brindar recomendaciones sobre cómo favorecer una relación positiva entre estudiantes y sus docentes. Así, se expresó también que para lograr esto se requiere que ellos, como estudiantes, apoyen respondiendo a unos cuestionarios que tomarán como máximo 20 minutos de su tiempo.

Asimismo, la evaluadora explicitó ciertas especificaciones importantes a tener en cuenta. Entre ellas, que los cuestionarios no eran una prueba calificada, por lo cual no existían respuestas correctas ni incorrectas y que deberían responder con total honestidad. Además, se resaltó que es voluntario, por lo cual si alguno no deseaba participar o no deseaba contestar algún ítem de la prueba lo podía hacer, pero que, sin embargo, sería bueno que la completaran. Por último, se les pidió que coloquen el código que su Institución Educativa les haya brindado.

En segundo lugar, se pasó a repartir los cuestionarios impresos, y se les preguntó individualmente a los estudiantes si desean participar o no. Una vez entregados todos los cuestionarios, se les agradeció de manera general a aquellos que dieron su asentimiento y se

les dijo que frente alguna duda, podían levantar la mano y la evaluadora se acercaría. Luego, se les pidió que una vez terminada la prueba se aseguren de que hayan respondido todo completa y que levanten sus manos para que la evaluadora se acerque a recoger las pruebas, y se les agradeció individualmente por su participación.

Análisis de resultados

El análisis de los resultados obtenidos fue realizado a partir del programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* en su versión 25 (Field, 2009). Este permitió, en primer lugar, evaluar las propiedades psicométricas de las escalas empleadas para ver si funcionaron como era deseado. Así, para obtener la validez se empleó un análisis factorial exploratorio y para la confiabilidad se analizó mediante el coeficiente de consistencia interna, alfa de Cronbach. En segundo lugar, se utilizó también para obtener los datos descriptivos y llevar a cabo la evaluación de la asimetría ($<|3|$) y curtosis ($<|8|$) de los puntajes para ver si poseen normalidad o no (Kline, 2005). Ello se complementó con una prueba a *t* de Student para encontrar las diferencias de acuerdo con el sexo de los participantes.

En base a los resultados de normalidad encontrados previamente, en tercer lugar, se pasó a llevar a cabo los análisis correlaciones para definir las relaciones entre las variables. Por último, se realizó un análisis de regresión lineal para determinar si las variables estudiadas predicen el rendimiento académico de los estudiantes. Para este último, se tendrá en cuenta los valores de colinealidad y VIF para confirmar la ausencia de una multicolinealidad que pudiera interferir con los resultados.

Resultados

La presente investigación busca estudiar cómo el estilo motivacional docente y las metas y razones que los estudiantes de secundaria poseen, se relacionan a determinadas conductas y a su rendimiento académico en el curso de inglés. A continuación, se presentan las propiedades psicométricas de los cuestionarios empleados, los análisis descriptivos de las variables estudiadas y las relaciones que estas presentan entre ellas.

Propiedades psicométricas

En primera instancia, se buscó evidenciar la validez y confiabilidad de los instrumentos empleados. Por un lado, dado que las dimensiones de la escalas se relacionaban entre sí, para determinar la validez del constructo, se recurrió a varios análisis factoriales exploratorios de ejes principales con rotación *Promax* (Tabachnick & Fidell, 2012). Por otro lado, para los análisis de confiabilidad se utilizó el método por consistencia interna de alfa de Cronbach (Kline, 2000).

En primer lugar, con respecto a la escala del estilo motivacional docente, el análisis inicial de adecuación de muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .82$), demostró una medida buena al ser superior a .80 (Hutcheson & Sofroniou, 1999). Adicionalmente, la prueba de esfericidad de Bartlett resultó ser significativa ($\chi^2 = 1233.54$, $gl = 45$, $p < .001$), se pudo proceder con la interpretación de los siguientes análisis (Field, 2009). Posteriormente, se realizó un análisis de ejes principales con rotación *Promax*, en el cual, dado lo planteado por la teoría, se especificó la extracción de dos factores. A partir de ello, se encontró que ambos componentes extraídos presentaban autovalores superiores a 1 y que explicaban el 41.22% de la varianza total. El primero tiene un valor de 3.41 y explicaba el 28.78% de esta, el segundo tenía uno de 1.87 y explicaba el 12.44% de la varianza. La presencia de dos factores también se vio replicado en el gráfico de sedimentación de Cattell.

Sumado a ello, las cargas factoriales, estas resultaron ser adecuadas, pues presentaron valores superiores a .33 (Tabachnick & Fidell, 2007). El primer factor resultó compuesto por seis ítems con cargas factoriales entre .63 y .77, los cuales corresponden al estilo motivacional de apoyo a la autonomía. El segundo se compuso de cuatro ítems, con cargas de entre .33 y .70, e hizo referencia al estilo de control docente. De esta manera, ambos componentes exhibieron cargas factoriales adecuadas (Comrey & Lee, 1992).

En segundo lugar, con respecto al cuestionario de las metas académicas y las razones detrás de estas, el análisis de adecuación de muestreo KMO ($KMO = .78$) demostró una

adecuación regular al ser superior a .70 (Hutcheson & Sofroniou, 1999) y que la prueba de esfericidad de Bartlett era significativa ($\chi^2 = 1612.56$, $gl = 36$, $p < .001$). Ello permitió continuar con la interpretación del análisis por componentes principales con rotación *Promax* y del gráfico de sedimentación de Catell. A partir de ello, se evidenció que existían tres componentes con cargas superiores a 1 que explicaban el 59.01% de la varianza. El primero poseía un valor de 3.62 y explicaba el 35.77%, el segundo, un valor de 1.77 y explicaba el 15.26% de la varianza, y el tercero tenía un valor de 1.08 y explicaba el 8.06% de la varianza.

Con respecto a las cargas factoriales de esta escala, se encontró que las del primer factor se encontraban entre el .65 y el .91, y que correspondía a las metas de aproximación al desempeño. El segundo factor aludía a las metas de evitación del desempeño y los ítems poseían cargas de entre .68 y .82. Los ítems del tercer factor tenían cargas de entre .57 y .93, y referían a las metas de aproximación al dominio. Así, se pudo ver que las cargas factoriales de esta escala eran entre adecuadas y óptimas para propósitos de la investigación (García, como se citó en García, 2006).

Por su parte, el análisis del cuestionario de las razones detrás de las metas de aproximación al aprendizaje, a partir del análisis de muestreo KMO, presentó una adecuación de muestreo regular (KMO = .75) al ser superior a .70 (Hutcheson & Sofroniou, 1999) y obtuvieron una esfericidad de Bartlett era significativa ($\chi^2 = 905.92$, $gl = 28$, $p < .001$). Al continuar con los análisis con rotación *Promax*, en el cual se especificó dos factores, se dio a conocer que estos dos explicaban el 44.29% de la varianza. Asimismo, se encontró que el primer factor poseía un autovalor de 2.62 y explicaba el 25.79% de la varianza. Además, poseía cargas factoriales de entre .50 y .77, y hacía alusión a las razones autónomas. Por su parte, el segundo factor poseía un autovalor de 1.98 y explicaba un 18.50% de la varianza. Adicionalmente, se encontró que sus cargas factoriales estaban entre el .49 y el .75 y hacían referencia a las razones controladas.

En torno al cuestionario de las razones detrás de las metas de aproximación al desempeño, con respecto al análisis inicial de adecuación de muestreo de KMO (KMO = .77), demostró una medida regular al ser mayor .70 (Hutcheson & Sofroniou, 1999) y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó ser significativa ($\chi^2 = 1161.17$, $gl = 28$, $p < .001$). Al proceder con los análisis con rotación *Promax* con la especificación de que existían dos factores, se encontró que estos explicaban el 50.09% de la varianza. El primero poseía un autovalor de 2.82, explicaba el 28.96% de la varianza y tenía cargas factoriales que oscilaban entre el .62 y el .80. El segundo presentaba un autovalor de 2.14, explicaba el 21.13% de la varianza y presentaba cargas factoriales de entre .50 y .80. Cabe mencionar que en el primer factor se

agrupaban los ítems de las metas autónomas y que en el segundo se encontraban las controladas.

En tercer lugar, con respecto a los cuestionarios de estrategias de evitación, se realizó un análisis por componentes principales con rotación *Promax* para ambos. Por un lado, la escala de autosabotaje académico, se encontró que esta presentaba una adecuación de muestreo buena ($KMO = .84$) al ser superior a $.80$ (Hutcherson & Sofroniou, 1999) y una esfericidad de Bartlett significativa ($\chi^2 = 612.56, gl = 15, p < .001$). Asimismo, solo presentó la existencia de un factor con un autovalor de 2.85 que explicaba el 37.02% de la varianza. Asimismo, las cargas factoriales de sus ítems oscilaban entre el $.57$ y el $.67$. Por otro lado, la escala de evitación de la novedad, a partir del análisis de adecuación de muestreo, presentó una buena adecuación ($KMO = .81$) al también ser mayor a $.80$ (Hutcherson & Sofroniou, 1999) y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó ser también significativa ($\chi^2 = 455.23, gl = 10, p < .001$). Sumado a ello, se vio la existencia de un solo factor con un autovalor de 2.50 que explicaba el 37.60% de la varianza y que poseía cargas factoriales de entre $.59$ y $.67$.

Tras dichos análisis, se pasó a realizar los análisis de confiabilidad a través del método de consistencia interna alfa de Cronbach. A continuación, en la Tabla 1, se presentan dichas puntuaciones, como también las puntuaciones elemento total. Cabe mencionar que, si bien se considera que un alfa superior a $.70$ es adecuado para proceder con los análisis (Hutcheson & Sofroniou, 1999), se puede aceptar un alfa superior $.50$ por propósitos de investigación (García, como se citó en García, 2006). Asimismo, los valores aceptables de las puntuaciones elemento-total pueden ser superiores a $.20$ para ser aceptables (Kline, 2005).

Tabla 1

Índice de consistencia interna y correlación elemento-total corregida

Variabes	Alfa de Cronbach	Correlación elemento-total corregida
Estilo motivacional docente		
Apoyo a la autonomía	.83	.57 - .70
Control docente	.60	.24 - .46
Metas académicas		
Aproximación al dominio	.76	.56 - .66
Aproximación al desempeño	.82	.63 - .73
Evitación del desempeño	.81	.60 - .70
Razones detrás de las metas		
Aproximación al dominio por razones controladas	.73	.44 - .59
Aproximación al desempeño por razones controladas	.76	.46 - .66
Estrategias de evitación		
Autosabotaje académico	.78	.49 - .57
Evitación de la novedad	.75	.50 - .56

Análisis descriptivos

Tras verificar las propiedades psicométricas de las escalas, se pasó a realizar los análisis descriptivos y las correlaciones, los cuales se pueden observar en la Tabla 2. Para realizar los análisis correlacionales, se evaluó la normalidad de las variables a partir de los valores de asimetría y la curtosis. El rango de asimetría para todas las variables se encontraba entre -1.30 y .43, y el de curtosis se encontraba entre -.76 y 2.43, por lo cual, al primero ser inferior a 3 y el segundo a 8, se confirmó su semejanza a la distribución normal (Kline, 2005).

Tomando esto en cuenta, se procedió a realizar un análisis de *t* de Student para encontrar las posibles diferencias de acuerdo con el sexo de los participantes. Ello se puede ver en la Tabla 2 (ver Apéndice D). A partir de este estudio, por un lado, se encontraron diferencias significativas entre el autosabotaje ($t(471) = 1.97, p < .05$), la evitación de la

novedad ($t(470) = .2.89, p < .05$) y la percepción de control ($t(397.04) = -.2.87, p < .05$), donde los hombres puntuaban más alto que las mujeres. Por otro lado, se encontraron diferencias significativas en las metas de aproximación al desempeño ($t(471) = -.99, p < .05$) y en el promedio académico ($t(187) = -1.69, p < .05$), en el cual las mujeres puntuaron más alto.

Análisis de correlaciones

A continuación, en la Tabla 3 se presentan las correlaciones que se encontraron entre las variables tomadas en cuenta. Estas serán interpretadas a partir del criterio de Cohen (1992), según el cual las correlaciones superiores a .10 son leves, las superiores a .30 son medianas y las superiores a .50 son grandes.

Previo a los análisis de las variables a estudiar, se realizaron las correlaciones entre los componentes de las medidas y escalas empleadas. De las variables demográficas, la edad de los participantes correlacionó de manera negativa con las metas de aproximación al dominio por razones controladas y las metas de aproximación al desempeño por razones controladas. Ello significa que a medida que los estudiantes tienen mayor edad, el sentirse presionados a tener metas de dominar una tarea o de verse mejor que el resto de estudiantes disminuye.

La subescala de estilo apoyo a la autonomía docente se correlacionó positivamente con la subescala de metas de aproximación al dominio y las metas de aproximación al desempeño. Específicamente, de una forma positiva y mediana con la meta de aproximación al dominio, y de forma positiva y pequeña con la meta de aproximación al rendimiento. Por su parte, la subescala de percepción de control docente se relacionó positivamente con las escalas de metas de aproximación del desempeño, metas de evitación del desempeño, las metas de aproximación al dominio por razones controladas, las de aproximación al desempeño por razones controladas, la evitación de la novedad y con el autosabotaje académico. Específicamente, se asoció de manera pequeña con las metas de aproximación y de evitación del desempeño, y la evitación de la novedad y de forma mediana con el resto.

La subescala de metas de aproximación al dominio se asoció con las escalas de metas de aproximación al desempeño, las metas de evitación del desempeño, el autosabotaje académico, la evitación de la novedad y el promedio académico. Específicamente se asociaron de manera negativa, significativa y pequeña con el autosabotaje académico y la evitación del desempeño y de manera positiva, significativa y pequeña con las metas de evitación del desempeño y el promedio académico. Sumado a ello, se asociaron de manera positiva, significativa y fuerte con las metas de aproximación al desempeño.

Por su parte, cuando estas metas partían de razones controladas se relacionaron con las metas de aproximación al desempeño, la aproximación al desempeño por razones controladas,

las metas de evitación del desempeño, el autosabotaje académico y la evitación de la novedad. Específicamente, esta asociación fue positiva, significativa y fuerte con las metas de evitación del desempeño, de forma positiva significativa y mediana con las metas de aproximación al desempeño, el autosabotaje y evitación de la novedad.

Las metas de aproximación al desempeño se asociaron con las metas de aproximación al desempeño por razones controladas, las metas de evitación del desempeño y el promedio académico. Específicamente, de manera significativa, positiva y pequeña con sus razones controladas y con el promedio académico, y de manera positiva, significativa y mediana con las metas de evitación del desempeño. Además, cuando estas metas partían de razones controladas, se asociaron con las metas de evitación del desempeño, el autosabotaje académico y la evitación de la novedad. Específicamente, de forma significativa, positiva y pequeñas con las metas de evitación del desempeño, y de manera mediana, positiva y significativa con el autosabotaje académico y la evitación de la novedad.

Las metas de evitación del desempeño se asociaron de manera positiva, significativa y pequeña con el autosabotaje académico y la evitación de la novedad. Adicionalmente, la estrategia de autosabotaje académico se asoció de manera positiva y grande con la evitación de la novedad. Por último, el promedio académico de los estudiantes en los primeros dos bimestres tampoco se encontró asociado a la mayoría de variables tomadas en cuenta.

Tabla 3

Medias, desviaciones estándar y correlaciones entre las variables de estudio (N = 490)

Medida	<i>M</i>	<i>DE</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Edad	13.98	1.59										
2 Estilo de apoyo a la autonomía docente	5.00	1.20	.04									
3 Estilo de control docente	3.46	1.16	-.05	.06								
4 Metas de aproximación al dominio	5.84	1.23	-.06	.34***	-.01							
5 Aproximación al dominio por razones controladas	3.40	1.42	-.12*	-.05	.32***	.04						
6 Metas de aproximación al desempeño	4.82	1.38	-.02	.20***	.13**	.49***	.31***					
7 Aproximación al desempeño por razones controladas	3.23	1.47	-.11*	.06	.30***	.00	.87**	.28***				
8 Metas de evitación del desempeño	4.28	1.74	-.04	.09	.14**	.20***	.24**	.36***	.27**			
9 Autosabotaje académico	2.97	1.17	.03	-.05	.31**	-.17***	.36**	.08	.35**	.14**		
10 Evitación de la novedad	3.01	1.24	.02	-.03	.27**	-.12**	.33**	.08	.34**	.10*	.59**	
11 Promedio académico	14.85	1.55	-.06	.12	-.04	.25**	-.07	.17*	-.08	-.02	-.14	-.07

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

Análisis predictivos

A partir de los análisis correlaciones, se indagó en la posibilidad de que algunas de las variables estudiadas sirvieran como predictores de otras variables. Por un lado, se realizaron análisis de regresiones lineales jerárquicas para determinar la existencia de dos modelos donde las variables de salida fueran el autosabotaje y la evitación de la novedad. En el primer paso se colocaron las variables de sexo y edad, en el segundo las variables de estilo docente de autonomía y control, y en el tercero las metas estudiadas. Dichos resultados se pueden evidenciar también en la Tabla 4.

Cabe mencionar que, antes de proceder a interpretar los modelos obtenidos, se buscó revisar los indicadores de de colinealidad. Con respecto al VIF, el primer modelo obtuvo valores de entre 1.00 y 4.36, y el segundo modelo de entre 1.00 y 4.38. Estos valores, según Bowerman y O'Connell (1990), indican que no hay multicolinealidad en el modelo. Por su parte, dado que los valores de tolerancia se encuentran por encima de .23 para el primer y segundo modelo, no indican un problema serio para el análisis (Menard, 1995). Debido a ello, se pudo proceder con la interpretación de los resultados obtenidos de los análisis de regresión, los cuales pueden también ser observados en la Tabla 3.

En torno al primer modelo, este propone identificar si las dimensiones de estilo motivacional docente, las metas académicas y sus razones predecían el uso de la estrategia de autosabotaje académico. En el primer paso se controlaron las variables y sexo y edad. En el segundo paso, se encontró que la percepción del estilo motivacional docente como controlador, predecía de manera positiva el uso de la estrategia de autosabotaje. Así, este estilo explica el 10.10% de la varianza. En el tercer paso se encontró que el control mantenía su efecto y que las metas de aproximación al dominio predecían de manera negativa el autosabotaje académico, y explicaba el 15.20% de la varianza. Por último, en el cuarto paso se introdujeron las razones detrás de las metas. En este modelo, se encontró que el control ($\beta = .20, p < .001$) y las metas de aproximación al dominio ($\beta = -.22, p < .001$) mantenían su efecto, pero ahora las razones controladas para las metas de aprendizaje ($\beta = .22, p = .01$) también predecían el autosabotaje de manera positiva, y explicaban el 21.60% de la varianza.

Con respecto al segundo modelo, se buscó identificar si las variables estudiadas predecían la evitación de la novedad, por lo cual en el primer paso también se controló por sexo y edad. En el primer paso se evidenció que, la percepción del estilo motivacional docente controlador predecía de manera positiva y significativa el uso de dicha estrategia de evitación, y que este explicaba el 8.2% de la varianza. Cuando se realizó el tercer paso con las metas de aproximación al dominio y al desempeño, se pudo observar que el control

mantenía su efecto y que las metas de aproximación al aprendizaje también tenían un efecto predictor negativo. Cabe mencionar que estas explicaban el 10.70% de la varianza. Por último, al introducir las razones detrás de las metas, se pudo ver que el control ($\beta = .15, p < .01$) y las metas de aprendizaje ($\beta = -.15, p < .01$) mantenían su efecto, y explicaban el 17.30% de la varianza. Cabe señalar que, las metas de aproximación al rendimiento por razones controladas ($\beta = .16, p < .07$) tuvieron una significancia marginal en este último paso, por lo cual pueden ser tomadas en cuenta para el posterior análisis.

Por otro lado, se buscó realizar un tercer modelo que tomara en cuenta el rendimiento académico de los estudiantes. Se debe mencionar que este modelo presenta ciertas limitaciones asociadas a la falta de estandarización de notas. En el primer paso se buscó controlar por sexo y edad, en el segundo por la percepción del estilo motivacional, en el tercero las metas de aproximación al dominio y rendimiento y la de evitación del rendimiento, en el cuarto las razones controladas detrás de las metas de logro, y finalmente, en el quinto paso, las estrategias de autosabotaje y evitación de la novedad. Los resultados se pueden ver en la Tabla 4.

De esta manera, se encontró que en el segundo ($\beta = .19, p < .05$) y tercer paso ($\beta = .18, p < .05$), las metas de aproximación al dominio resultaron ser un predictor positivo y significativo del rendimiento académico. No obstante, estas perdieron su efecto en el quinto paso cuando se introdujeron las estrategias de evitación.

Tabla 4

Regresión jerárquica para predecir el uso de estrategias de evitación

Número de paso	Autosabotaje			Evitación de la novedad		
	1	2	3	1	2	3
Estilo motivacional de apoyo a la autonomía	-.06	-.01	.02	-.04	-.00	.02
Estilo motivacional controlador	.30***	.27***	.19***	.24***	.23***	.15**
Meta de aproximación al dominio		-.24***	-.22***		-.18***	-.15**
Meta de aproximación al desempeño		.12*	.04		.11	.03
Meta de evitación del desempeño		.11	.07		.06	.01
Aproximación al dominio por razones controladas			.22*			.14
Aproximación al desempeño por razones controladas			.07			.16
R^2	.10	.15	.22	.08	.11	.17
Cambio R^2	.09	.14	.20	.06	.03	.07

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

Tabla 5

Regresión jerárquica para predecir el rendimiento académico

Número de paso	Rendimiento académico			
	1	2	3	4
Estilo motivacional de apoyo a la autonomía	.11	-.04	.04	.04
Estilo motivacional controlador	-.04	-.03	-.01	.00
Meta de aproximación al dominio		.19*	.18*	.16
Meta de aproximación al desempeño		.10	.13	.13
Meta de evitación del desempeño		-.10	-.09	-.08
Aproximación al dominio por razones controladas			-.11	-.10
Aproximación al desempeño por razones controladas			.03	.04
Autosabotaje académico				-.08
Evitación de la novedad				.01
R^2	.03	-.08	.09	.09
Cambio R^2	.01	.05	.00	.00

Nota. * $p < .05$

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo estudiar la relación entre el estilo motivacional docente, las metas de logro de aproximación al dominio y al desempeño y evitación del desempeño, las razones controladas detrás de las metas de aproximación, las estrategias de evitación y el rendimiento académico en el aprendizaje del inglés. A partir de los resultados expuestos en la sección previa, se puede proceder a interpretarlos en función de las teorías en las cuales se enmarcan las variables tomadas en cuenta. De esta manera, la percepción del estilo motivacional docente como control se encontró relacionada positivamente con el uso de estrategias de evitación del aprendizaje y el poseer metas de logro maladaptativas o con razones desadaptativas. Adicionalmente, este estilo también predecía dichas metas de aprendizaje. Sumado a ello, las metas desadaptativas también se relacionaban positivamente con el uso de dichas estrategias, más no las predecían.

Un aspecto importante a tomar en cuenta previo al análisis de los resultados es plantear la pertinencia de las escalas empleadas. Como se mencionó previamente, las escalas demostraron índices psicométricos apropiados para continuar con la investigación. Ello se ve complementado por el hecho de que estudios previos en la población estudiantil limeña han obtenido índices adecuados también (Cerna, 2019; Dammert, 2017; Pérez León, 2016; Tapia, 2017). Ello permite continuar con la interpretación de los resultados encontrados.

Una de las primeras hipótesis que se mantenía era que, la estrategia de autosabotaje académico, por un lado, sería predicha de manera positiva por el estilo motivacional de control docente, las metas de evitación del rendimiento, y las metas de aproximación al dominio y rendimiento por razones controladas. Así, tras realizar los análisis de regresiones se encontró que el estilo motivacional de control docente predecía el uso de dicha estrategia a lo largo de todos los pasos. De esta forma, cuando un estudiante percibe que su docente utiliza un lenguaje controlador, que limita sus opciones y que no reconoce sus afectos negativos, será más probable que emplee estas estrategias para evitar verse inferior al resto de sus pares. Este resultado también ha sido encontrado previamente en una investigación con estudiantes de secundaria limeños (Pérez León, 2016).

Una posible explicación para esta relación se encuentra en el hecho de que estudios previos han demostrado que la percepción del estilo de control docente perjudica el comportamiento de los estudiantes al promover que adopten funcionamientos poco adaptativos (Jang, Joo Kim & Reeve, 2016; Ryan & Deci, 2017). Específicamente, algunos estudios han encontrado que cuando el estudiante percibe que el docente emplea recursos

como el inducir culpa en los estudiantes, estos últimos desarrollaran una autoestima contingente al rendimiento que presenten (Shih, 2012). Así, el emplear una estrategia que les permitirá brindar una justificación para un mal rendimiento, servirá para proteger dicha autoestima y la propia imagen frente a los demás (Shih, 2013).

Asimismo, las metas de aproximación al dominio por razones controladas también resultaron ser un predictor significativo y positivo para el uso de dicha estrategia. Cabe señalar que, en el último paso, esta también es una variable resultó tener un valor predictivo más fuerte que el control docente. Una posible explicación para esta relación, es que cuando los estudiantes poseen metas de dominar el material que parten de presiones internas como de presiones externas, como por ejemplo de los padres o los profesores, los estudiantes buscarán emplear estrategias que les permitan proteger su propia imagen (Shih, 2012, 2013). De manera similar al control docente, cuando se sienten obligados o coaccionados a dominar el material del curso, tendrán que recurrir a funcionamientos no adaptativos para evitar mostrarle al resto que no son capaces de hacerlo (Oz et al., 2016; Ryan & Deci, 2017, Shih, 2013). Ello es similar a estudios previos han demostrado que cuando las metas de dominio parten de razones controladoras, se presentarán efectos maladaptativos en el aprendizaje (Michou et al., 2016).

No obstante, ni las metas de evitación del desempeño ni las metas de aproximación al desempeño por razones controladas tuvieron un valor predictivo. Si bien sí se encontró una relación positiva entre esta estrategia con las metas de evitación del desempeño, lo cual ha sido encontrado en otras investigaciones debido a que es una estrategia que responde al deseo de evitar verse peor del resto propio de la mera (Shih, 2013), no se encontró una asociación predictor. En esta muestra en particular, es posible que haya otras variables que sean predictoras más importantes del uso de dicha estrategia, tal como las metas de dominio por razones controladas. Cabe mencionar que esto último también podría explicar por qué las metas de aproximación al rendimiento por razones controladas explicaron dicha estrategia.

Por otro lado, se esperaba que el uso de dicha estrategia se encuentra predicha de manera negativa por el estilo motivacional de apoyo a la autonomía, las metas de aproximación al dominio y las metas de aproximación al desempeño. Por su parte, las metas de aproximación al dominio también resultaron ser un predictor significativo de manera negativa y consistente a través del tercer y cuarto paso. Cabe mencionar que, también tuvo un valor predictivo más fuerte que el estilo motivacional controlador. De esta manera, aquellos estudiantes que desean dominar el contenido del curso de inglés, cuando se encuentran ante la posibilidad de no sentir que se están desempeñando como deberían, buscan utilizar una

estrategia que les permitirá justificar el porqué no les está yendo bien para protegerse a sí mismos (Shih, 2013).

Es importante destacar la fortaleza de las metas de aproximación al dominio y sus razones controladas para predecir el uso del autosabotaje. Ello, pues cuando las metas de aproximación al dominio mantienen su efectivo predictor negativo a lo largo de todos los pasos, y cuando se incluyen sus razones controladas, ambas presentan la misma potencia predictora aunque en diferentes direcciones (negativa y positiva respectivamente). Esto es similar a estudios previos, donde son estas metas las que se encuentran estadísticamente más asociadas a los comportamientos que los estudiantes adquieren en un salón (Michou et al., 2013, 2014, 2016).

Asimismo, cabe añadir que las metas de aproximación al desempeño fue un factor predictivo positivo en el tercer paso al ser tomada en cuenta junto a las metas de aproximación al dominio y las metas de evitación del desempeño. No obstante, su valor predictivo no se sostuvo en el cuarto paso. Si bien originalmente se esperaba que su asociación sería negativa dado su relación positiva con el funcionamiento positivos en estudios previos (Mouratidis et al., 2018), esto no sucedió así. Es posible que aquellos estudiantes que buscan desempeñarse mejor que el resto de sus compañeros en este curso, también empleen estas estrategias como justificación cuando no pueden obtener el rendimiento que deseaban (Shih, 2013).

Cabe señalar que la percepción del estilo motivacional docente como apoyo de la autonomía no fue identificado como un factor que predice el uso de dicha estrategia. Tal como se mencionó previamente, ello puede deberse a que el contexto motivacional no posee el mismo peso sobre los comportamientos y resultados académicos de la muestra evaluada, tal como lo tienen factores más afectivos o propios al estudiante.

La segunda hipótesis planteaba que, por un lado, el estilo motivacional de control docente, las metas de evitación del rendimiento, y las metas de aproximación al dominio y rendimiento por razones controladas serían variables predictoras de la evitación de la novedad. Por otro lado, se esperaba que el estilo motivacional docente y las metas de aproximación al dominio y rendimiento lo predecirían de manera negativa. De manera similar a la estrategia de autosabotaje, las únicas variables que predijeron su uso de manera significativa y positiva fue el estilo motivacional controlador, y de manera negativa las metas de aproximación al dominio.

Nuevamente, se puede resaltar cómo el que un estudiante se sienta en un clima controlador está asociado a que recurra a este tipo de estrategias para proteger su imagen

frente al docente. Ello pues, el ambiente controlador propicia dicho temor en el estudiante, por lo cual empleará dichas estrategias (Shih, 2005). Asimismo, es posible también que cuando el estudiante busque dominar el contenido del curso de inglés y no sienta que lo esté haciendo, recurra a este tipo de estrategias para intentar encontrar una justificación al porqué no lo está haciendo.

Cabe añadir que, las variables de apoyo a la autonomía, metas de evitación del rendimiento, las razones controladas no fueron predictores significativos. Una posible explicación es que, en términos de contexto motivacional, y siguiendo la TAD, el estilo controlador sí estará asociado de manera más fuerte y significativa a resultados negativos, pero no necesariamente estos últimos se asociaron con la misma fuerza a un contexto positivo (Ryan & Deci, 2017). Asimismo, a diferencia de otros estudios (Middleton y Midgley, 1997), las metas de evitar verse peor que el resto de compañeros tampoco parecen estar asociadas a que los estudiantes eviten el material nuevo en el curso de inglés. No obstante, si se encuentran asociadas positivamente, por lo cual se puede creer que hay otras variables más importantes que predicen su uso.

Sumado a ello, el sentirse forzado por presiones internas o externas a ser superior al resto de compañeros tampoco parece predecir que los estudiantes eviten los aprendizajes nuevos por temor a fallar. Es posible que otros factores influyan en la toma de dicha estrategia. De este modo, cabe señalar que esta estrategia sí se encuentra asociada a la meta de dominio por razones controladas, por lo cual sí se podría inferir nuevamente que, cuando un estudiante se siente presionado a dominar un material y no logra hacerlo, podrían recurrir a comportamientos que justifiquen su desempeño bajo; pero que, existen otros factores más importantes que lo predicen más.

La tercera hipótesis refería al rendimiento académico y planteaba que, por un lado, este sería predicho positivamente por el estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía y las metas de aproximación al dominio y rendimiento. Con respecto a esta, se encontró que la única variable que predecía el rendimiento académico de manera estable a través de los cuatro pasos eran las metas de aproximación al dominio. Ello se asemeja a estudios previos donde se ha encontrado que aquellos estudiantes que desean dominar el contenido de un curso y desean superarse a sí mismos presentarán mejores resultados académicos (Skaalvik, 2018; Tercanlioglu & Demiröz, 2015). Una posible explicación podría ser que, tal como Benita, y colaboradores (2014) encontraron, estos son estudiantes que disfrutan y están interesados en la tarea, y que demuestran un mayor compromiso comportamental. No obstante, cabe señalar que la aproximación al dominio perdió su valor predictivo cuando se

introdujo en el quinto paso las estrategias de evitación. Debido a ello, no es una variable predictiva muy fuerte.

Por su parte, si bien estudios previos han encontrado una asociación entre el rendimiento y el estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía, esto no sucedió en la presente investigación. Ello podría deberse a que, en este contexto específico, existen otras variables que pueden estar más relacionadas al rendimiento académico que el estilo motivacional que el docente mantiene, como por ejemplo, las metas que posee el estudiante. No obstante, cabe destacar que dicho estilo sí se encontró asociado al poseer metas de aproximación al dominio. Ello podría indicar que, en un contexto donde el estudiante sienta que puede seguir sus propios intereses (Senko, Hulleman & Harackiewicz, 2011) y sea incentivado a realizar las tareas por motivos autónomos al reconocer su valor (Ryan & Deci, 2017), este buscará dominar el material presentado y superarse a sí mismo. Debido a ello, se recomienda indagar más a fondo en la relación entre estas tres variables.

Asimismo, con respecto a las metas de aproximación al rendimiento bien se encontraban asociados de manera positiva. Así, el buscar verse mejor al resto de compañeros del aula no parece encontrarse tan relacionado al rendimiento académico como lo hace el tener metas de dominar la materia, en esta muestra. Una posible explicación es que, al ser un curso de aprendizaje de una segunda lengua, los estudiantes deberán emplear estrategias de aprendizaje profundas relacionadas a las metas de dominio, y no superficiales, como las memorísticas, las cuales se asocian más a las metas de rendimiento (Cerna, 2019; Matos et al., 2017).

Por otro lado, se esperaba que el rendimiento se encontraría predicho de manera negativa por el estilo motivacional de control docente, a las metas de evitación del rendimiento, a las metas de aproximación al dominio y rendimiento por razones controladas y al uso de estrategias de evitación. No obstante, ninguna de estas variables demostró ser un predictor significativo de la nota promedio durante los primeros dos semestres académicos. La posible explicación principal para dar cuenta de la falta de relaciones entre estas variables y el rendimiento académico puede ser que, al no ser notas estandarizadas, los análisis no hayan podido ser llevados a cabo de la manera adecuada. Ello pues no se pudo generar un índice equitativo, sino más bien se contó con un índice compuesto por diferentes medidas y desviaciones estándar (Montero, 2008).

Adicionalmente, otro factor importante no considerando en las hipótesis iniciales pero que fue hallado en esta investigación, fue la diferencia entre sexos. De esta manera, y coincidiendo con los resultados expuestos previamente, los hombres demostraban mayor

percepción de control docente y uso de los dos tipos de estrategias de evitación. Asimismo, las mujeres demostraron mayor rendimiento académico y metas de aproximación al dominio. Dado que esta diferencia se ha encontrado en algunos estudios previos (Mouratidis et al., 2018), será importante de investigar en futuras líneas de investigación.

Con respecto a las fortalezas de este estudio, se puede resaltar que todos los cuestionarios empleados fueron validados previamente en el contexto peruano, por lo cual podían ser respondidos por la muestra evaluada. Asimismo, los resultados encontrados en este estudio son similares a investigaciones previas, por lo cual se pueden respaldar de manera general en la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2017), pero también en investigaciones recientes en el contexto peruano (Cerna, 2019; Pérez León, 2016; Tapia, 2017). Sumado a ello, cabe mencionar que otra fortaleza es que esta investigación en particular reúne variables no estudiadas en conjunto previamente, por lo cual brinda evidencia nueva sobre la relaciones de estas variables cuando actúan juntas.

En torno a las limitaciones de este estudio, se puede resaltar que una de las principales estuvo relacionada a las notas de los alumnos para evaluar su rendimiento académico. Así, solo se obtuvieron las notas de un colegio, por lo cual no se pudo trabajar con toda la muestra evaluada. Además, estas notas eran del primer y segundo bimestre, y los cuestionarios fueron aplicados finalizando el tercer bimestre, por lo cual no había una correspondencia temporal entre ambas formas de medición. Por último, las notas del colegio tampoco pudieron ser estandarizadas de acuerdo al profesor, por lo cual estas podrían variar de acuerdo a cómo cada profesor calificaba a sus estudiantes. Todo ello pudo haber influido de manera perjudicial en los análisis de correlaciones y de regresiones que fueron realizados para esta investigación.

Asimismo, como futura línea, se puede plantear incluir también la percepción del docente sobre las estrategias de evitación de los estudiantes y un cuestionario de autoreporte sobre cómo lleva a cabo su clase. Ello para contrastar tanto la percepción del docente con la percepción de los estudiantes, y ver si hay una diferencia en aquello que se está estudiando. Otra opción sería incluir la observación de la sesión de clase.

Sumado a ello, se podría estudiar otros factores que median la relación entre el estilo motivacional docente y la evitación del aprendizaje, pues en estudios previos (Pérez León, 2016) se ha encontrado que variables como la motivación académica pueden interceder en esta relación. Adicionalmente, también se puede indagar a mayor profundidad en las diferencias de acuerdo al sexo de los participantes, pues se encontró que los hombres presentaban un mayor uso de las estrategias de evitación académica y un menor rendimiento

académico que las mujeres. Además, tomando en cuenta el rendimiento académico, se podría realizar un estudio longitudinal donde se relacionen los cambios entre el promedio académico y la percepción del docente.

La implicancia práctica de esta investigación se encuentra en resaltar la importancia que tiene el promover factores personales o internos saludables en los estudiantes que los apoyen en el contexto académico. Ello incluye tanto que puedan poseer metas a través de las cuales deseen aprender el contenido del curso de inglés (Senko et al., 2011) y que estas no se deban a razones controladas, pues está relacionado a comportamientos maladaptivos (Michou et al., 2016). Debido a esto, el entorno académico en el que el estudiante se encuentre debe poder favorecer los recursos motivacionales internos del estudiante (Ryan & Deci, 2017) de manera que sigan metas que partan de razones autónomas que no los presionen y recurran a estrategias de aprendizaje profundo y se comprometan con aquello que estudian (Matos et al., 2017; Michou et al., 2016).

Tomando esto en cuenta, se puede resaltar la importancia que tienen los docentes como principales agentes socializadores en el aula (van der Kaap-Deeder, Vansteenkiste, Soenens, & Mabbe, 2016;), pues deberán fomentar un ambiente en el cual se logre incentivar dichos recursos internos. Ello permitirá fomentar que los estudiantes no solo tengan un mejor rendimiento en el curso de inglés, sino que también disfruten de aprender dicha segunda lengua (Ryan & Deci, 2017). Lograr esto será de esencial importancia, dado el bajo rendimiento que existe actualmente no solo en dicho curso, sino de manera general en la educación peruana (PRONABEC, 2013).

Referencias

- Asencios, R. (2016). *Rendimiento escolar en el Perú: Análisis secuencial de los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes*. [Publicación en línea] Recuperado de: <http://www.bcrp.gob.pe/publicaciones/documentos-de-trabajo/dt-2016-05.html>
- Benita, M., Roth, G., & Deci, E. (2014). When Are Mastery Goals More Adaptive? It Depends on Experiences of Autonomy Support and Autonomy. *Journal of educational psychology, 106*(1), 258-267.
- Bowerman, B. L., & O'Connell, R. T. (1990). *Linear Statistical Models: An Applied Approach (2 ed)*. California: Duxbury Press.
- British Council. (2015). *Inglés en el Perú. Un análisis de la política, las percepciones y los factores de influencia*. Recuperado de: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/318A8FA6AC9F382105257F3E00611BB9/\\$FILE/Ing1%C3%A9s_en_el_Per%C3%BA.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/318A8FA6AC9F382105257F3E00611BB9/$FILE/Ing1%C3%A9s_en_el_Per%C3%BA.pdf)
- British Council. (2017). *La enseñanza de inglés en educación inicial: un trabajo de investigación en el Perú*. Recuperado de: https://www.britishcouncil.pe/sites/default/files/informe_nile_virtual_espanol_ok.pdf
- Carreira, J. M., Ozaki, K., & Maeda, T. (2013). Motivational model of English learning among elementary school students in Japan. *System, 41*(3), 706–719.
- Cerasoli, C., & Ford, M. (2014). Intrinsic Motivation, Performance, and the Mediating Role of Mastery Goal Orientation: A Test of Self-Determination Theory. *The journal of psychology, 148*(3), 267-286.
- Cerna, N. (2019). *Razones, metas de logro, emociones de logro y rendimiento en matemáticas en estudiantes de secundaria* (Tesis de licenciatura inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Chávez, M., Saltos, M., & Saltos, C. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Domicio de las ciencias, 3*, 759-771.
- Chen, Z., Sun, K., & Wang, K. (2017). Self-esteem, achievement goals, and self-handicapping in college physical education. *Psychological reports, 121*(4), 690-704.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need

- satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236.
- Cueto, S. (2007). Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: Balance y perspectivas. En Grupo de Análisis para el Desarrollo (Ed.), *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú* (405-455). Lima, Perú: GRADE.
- Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. Recuperado del sitio de Internet The Dialogue. Recuperado de: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-inglés-en-América-Latina-1.pdf>
- D'Aloisio, F. (2015). Escuela secundaria como formación personal para la vida ulterior: Dignidad, éxito y ciudadanía. Un análisis comparativo de significaciones juveniles situadas en condiciones disímiles de vida y escolaridad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1131-1155.
- Dammert, M. (2017). *Estilo motivacional docente, necesidades psicológicas básicas y compromiso hacia la lectura en estudiantes de primaria* (Tesis de licenciatura inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The Self-Determination Theory Perspective. *Journal of personality*, 62(1), 119-142.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2016). Optimizing students' motivation in the era of testing and pressure: A self-determination theory perspective. En W. C. Liu, J. Chee & R. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners* (9-29). Singapore: Springer.
- Diseth, A., & Samdal, O. (2014). Autonomy support and achievement goals as predictors of perceived school performance and life satisfaction in the transition between lower and upper secondary school. *Social psychology of education*, 17, 269-291.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology* 80, 501-519.

- Elliot, A.J., & Muruyama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration and application. *Journal of Educational Psychology, 100*, 613-628.
- Espínola, V., & Claro, J. (2010). Estrategias de prevención de deserción en la Educación Secundaria: Perspectiva latinoamericana. *Revista de educación, 257-280*.
- Farkas, M. S., & Grolnick, W. S. (2010). Examining the components and concomitants of parental structure in the academic domain. *Motivation and Emotion, 34*(3), 266-279.
- Ferradás, M., Freire, C., Núñez, J., Piñeiro, I., & Rosario, R. (2017). Motivational profiles in university students. Its relationship with self-handicapping and defensive pessimism strategies. *Learning and individual differences, 56*, 128-335.
- Ferradas, M., Freire, C., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2018). Perfiles de self-handicapping y autoestima y su relación con las metas de logro. *Anales de psicología, 34*(3), 545-554.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Gaudreau, P. (2012). Goal self-concordance moderates the relationship between achievement goals and indicators of academic adjustment. *Learning and Individual Differences, 22*, 827-832.
- García, H. (2006). La medición en ciencias sociales y en la psicología. En R. Landero & M. González (Eds.), *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. México: Trillas.
- Gillet, N., Lafreniere, M. A., Vallerand, R., Huart, I., & Fouquereau, E. (2014). The effects of autonomous and controlled regulation of performance-approach goals on well-being: A process model. *British journal of social psychology, 53*, 154-174.
- Gómez-Artiga, A., & Doménech, F. (2011). Relación entre las necesidades psicológicas del estudiante, los enfoques de aprendizaje, las estrategias de evitación y el rendimiento. *Electronic journal of research in educational psychology, 9*(24), 463-496.
- Guay, F., Ratelle, C., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: the role of self-determination in education. *Canadian psychology, 49*(3), 233-240.
- Haerens, L., Vansteenkiste, M., de Meester, A., Delrue, J., Tallir, I., Vande, G., Goris, W., & Aelterman. (2016). Different combinations of perceived autonomy support and control: identifying the most optimal motivating style. *Physical education and sport psychology, 23*(1), 16-36.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

- Hutcheson, G. D., & Sofroniou, N. (1999). *The Multivariate Social Scientist: Introductory Statistics Using Generalized Linear Models*. London: SAGE Publications.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018). *Perú: Indicadores de Educación por departamento, 2007-2017*. Recuperado de: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1529/libro.pdf
- Jahedizadeh, S., Ghanizadeh, A., & Ghonsooly, B. (2016). The role of EFL learners' demotivation, perceptions of classroom activities, and mastery goal in predicting their language achievement and burnout. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 1*(1).
- Jang, H., Joo Kim, E., & Reeve J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and instruction, 43*, 27-38.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can Self-Determination Theory Explain What Underlies the Productive, Satisfying Learning Experiences of Collectivistically Oriented Korean Students? *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 644-661.
- Kearns, H., Forbes, A., Gardiner, M., & Marshall, K. (2008). When a High Distinction isn't Good Enough : A Review of Perfectionism and Self-Handicapping. *The Australian Educational Researcher, 35*(3), 21–36.
- Kline, P. (2000). *Handbook of psychological testing* (2da ed.). Nueva York: Routledge.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Kline, P. (2015). *A Handbook of Test Construction: Introduction to psychometric design*. Brighton and Hove: Routledge.
- Lee, J. S. (2014). The relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality? *The journal of educational research, 107*(3), 177-185.
- Legate, N., DeHaan, C.R., Weinsten, N., & Ryan, R. (2013). Hurting you hurts me too: the psychological costs of complying with ostracism. *Psychological science, 24*(4), 583-588.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology, 98*(3), 567-582.

- León, J., & Youn, M. J. (2016). El efecto de los procesos escolares en el rendimiento en Matemática y las brechas de rendimiento debido a diferencias socioeconómicas de los estudiantes peruanos. *Revista peruana de investigación educativa*, 8, 149-180.
- Leondari, A., & Gonida, E. (2007). Predicting academic self-handicapping in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals. *Journal of educational psychology*, 77, 595-611.
- Maehr, M. L. (1989). Thoughts about motivation. En C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions* (299–315). New York: Academic Press.
- Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory: The past, present, and future. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (77-104). New York: Routledge.
- Madjar, N., Nave, A., & Hen, S. (2013). Are teachers' psychological control, autonomy support and autonomy suppression associated with student's goals? *Educational studies*, 39(1), 43-55.
- Matos, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, 12, 167-185.
- Matos, L., & Lens, W. (2006). La teoría de orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima. *Persona*, (9), 11-30.
- Matos, L., Reeve, J., Herrera, D., & Claux, M. (2017). Students' Agentic Engagement Predicts Longitudinal Increases in Perceived Autonomy-Supportive Teaching: The Squeaky Wheel Gets the Grease. *The Journal of Experimental Education*, 1–18.
- Matos, L., & Vansteenkiste, M. (2015). Do learners' used learning strategies and achievement depend on the "what" of achievement goals, the "why" or both? Trabajo presentado en la Conferencia Anual de la Asociación Americana de Investigación en Educación. Chicago: Illinois.
- McEown, M. S., Noels, K. A., & Saumure, K. D. (2014). Students' self-determined and integrative orientations and teachers' motivational support in a Japanese as a foreign language context. *System*, 45, 227–241.
- Menard, S. (1995). *Applied logistic regression analysis*. California: Sage Publications
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., Cecchini, J., & González, C. (2013). Perfiles motivacionales y sus consecuencias en educación física. Un estudio complementario

- de metas de logro 2x2 y autodeterminación. *Revista de psicología del deporte*, 22(1), 29-38.
- Michou, A., Matos, L., Gargurevich, R., Gumus, B., & Herrera, D. (2016). Building on the Enriched Hierarchical Model of Achievement Motivation: Autonomous and controlled reasons underlying mastery goals. *Psychologica Belgica*, 56(3), 169-287.
- Michou, A., Matsagouras, E., & Lens, W. (2014a). Dispositional achievement motives matter for autonomous versus controlled motivation and behavioral or affective educational outcomes. *Personality and individual differences*, 69, 205-211.
- Michou, A., Vansteenkiste, M., Mouratidis, A., & Lens, W. (2014b). Enriching the hierarchical model of achievement motivation: Autonomous and controlled reasons underlying achievement goals. *British journal of educational psychology*, 84, 650-666.
- Michou, A., Mouratidis, A., Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2013). Personal and contextual antecedents of achievement goals: their direct and indirect relations to students' learning strategies. *Learning and individual differences*, 23, 187-194.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An unexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Midgley, C. (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hicks, L., Roeser, R., Urdan, T., Anderman, E. M., & Kaplan, A. (2000). *The Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS)*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary educational psychology*, 26(1), 61-75.
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo nacional de educación básica*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2017). *El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados*. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5896/EI%20Per%C3%BA%20en%20PISA%202015%20informe%20nacional%20de%20resultados.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. (2018). *¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes?* Recuperado de: <http://www.educacionenred.pe/?i=www.ece2018.pe/>
- Montero, E. (2008). Escalas o índices para la medición de constructos: el dilema del análisis de datos. *Avances en medición*, 6, 15-24.

- Mouratidis, A., Michou, A., Demircioglu, A. N., & Sayil, M. (2018). Different goals, different pathways to success: Performance-approach goals as direct and mastery-approach as indirect predictors of grades in mathematics. *Learning and individual differences, 61*, 127-135.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Michou, A., & Lens, W. (2013). Perceived structure and achievement goals as predictors of students' self-regulated learning and affect and the mediating role of competence need satisfaction. *Learning and individual differences, 23*, 179-185.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom applying Self-Determination Theory to educational practice. *Theory and Research in Education, 7*(2), 133-144.
- Nie Y. (2016). Focus on competing for performance or mastering new knowledge? insights from discovering the relations between classroom goal structures and students' learning in Singapore secondary schools. En W. Liu, J. Wang & R. M. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learners* (259-275). Singapore: Springer.
- Núñez, J., & León, J. (2015). Autonomy support in the classroom. A review from self-determination theory. *European psychologist, 20*(4), 275-283.
- Oz, A. O., Lane, J. F., & Michou, A. (2016). Autonomous and controlled reasons underlying achievement goals during task engagement: their relation to intrinsic motivation and cheating. *Educational psychology, 36*(7), 1160-1172.
- Peng, S-L., Cherng, B-L., Lin, Y. Y., & Kuo, C. W. (2018). Four-dimensional classroom goal structure model: Validation and investigation of its effect on students' adoption of personal achievement goals and approach/avoidance behaviors. *Learning and Individual Differences, 61*, 228-238.
- Peñallver, J., Jaén, I., & Doménech, F. (2012). Análisis de las necesidades psicológicas básicas del estudiante de psicología, y su relación con las estrategias de aprendizaje de evitación y el rendimiento académico. *Ágora de salut, 36*(1), 441-454.
- Pérez León, H. (2016). *Estilo motivacional del docente, compromiso académico y estrategias de evitación: un enfoque mediacional* (Tesis de licenciatura inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Pietarinen, J., Soini, T., & Phyhalto, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International journal of educational research, 67*, 40-51.

- PRONABEC. (2013). *El alto rendimiento escolar para Beca 18. Del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo del Ministerio de Educación*. Recuperado de: http://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/AltoRendimiento_B18.pdf
- Reeve, J. (2005). Extrinsic rewards and inner motivation. En C. Weinstein & C. Evertson (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (645–664). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 106, 225–236.
- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. En W. Chia, J. Wang & R. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory* (129-152). Singapore: Springer.
- Reeve, J., & Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257–267.
- Rodríguez, J. (2017). *Estilo motivacional, necesidades psicológicas básicas, tipos de motivación, vitalidad y agotamiento en deportistas escolares* (Tesis de licenciatura inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Rodríguez, S., Cabanach, R., Valle, A., Núñez, J., González-Pienda, J. (2004). Diferencias en el uso de self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación. *Psicotherma*, 16(4), 625-631.
- Rosli, N., Carlino, P., y Roni, C. (2015). Retención escolar y educación de calidad: Logros y desafíos pendientes en una escuela secundaria argentina. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 23(102), 1-29.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York, NY : Guilford Press
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R., & Midgley, C. (2001). Avoiding Seeking Help in the Classroom: Who and Why? *Educational Psychology Review*, 13(2), 93–115.

- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J.M (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges and new directions. *Educational Psychologist*, 46, 26-27.
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of educational psychology*, 106(3), 744-761.
- Shahar, G., Henrich, C., Blatt, S., Ryan, R., & Little, T. (2003). Interpersonal Relatedness, Self-Definition, and Their Motivational Orientation During Adolescence: A Theoretical and Empirical Integration. *Developmental psychology*, 39(3), 470-483.
- Senko, C., & Dawson, B. (2017). Performance-approach goal effects depend on how they are defined: Meta-analytic evidence from multiple educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(4), 574-598.
- Shih, S. S. (2005). Role of achievement goals in children's learning in Taiwan. *Journal of educational research*, 98(5), 310-319.
- Shih, S. S. (2008). The relation of self-determination and achievement goals to Taiwanese eighth graders' behavioral and emotional engagement in schoolwork. *The elementary school journal*, 108(4), 313-334.
- Shih, S. S. (2009). An examination of factors related to Taiwanese adolescents' reports of avoidance strategies. *The journal of educational research*, 102(5), 377-388.
- Shih, S. S. (2012). The effects of autonomy support versus psychological versus control and work engagement versus academic burnout on adolescents' use of avoidance strategies. *School psychology international*, 34(3), 330-347.
- Shih, S. S. (2013). Autonomy support versus psychological control, perfectionism, and Taiwanese adolescents' achievement goals. *The journal of educational research*, 106(4), 269-279.
- Skaalvik, E. (2018). Mathematics anxiety and coping strategies among middle school students: relations with students' achievement goal orientations and level performance. *Social psychology of education*, 141(1), 68-77.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyten, P., Duriez B., & Groossens, L. (2005). Maladaptive perfectionistic self-representations: The mediational link between psychological control and adjustment. *Personality and individual differences*, 38(2), 487-498.
- Sparks, C., Dimmock, J., Lonsdale, C., & Jackson, B. (2016). An Intervention to Improve Teachers' Interpersonally Involving Instructional Practices in High School Physical

- Education: Implications for Student Relatedness Support and In-Class Experiences. *Journal of sports & exercise psychology*, 39(2), 120-133.
- Sungur, S., & Senler, B. (2010). Students' achievement goals in relation to academic motivation, competence expectancy, and classroom environment perceptions. *Educational Research and Evaluation*, 16(4), 303-324.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Boston: Pearson Education.
- Tapia, F. (2017). *Metas de logro, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos universitarios* (Tesis de licenciatura inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Tercanlioglu, L., & Demiröz H. (2015). Goal Orientation and Reading Strategy Use of Turkish Students of an English Language Teaching Department. *The Qualitative Report*, 20(3), 286-311.
- Turner, J., Midgley, C., Meyer, D., Gheen, M., Anderman, E., Kang, Y., & Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: a multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 88-106.
- Urdan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational psychology review*, 13(2), 115-138.
- van der Kaap-Deeder, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Mabbe, E. (2016). Children's Daily Well-Being: The Role of Mothers', Teachers', and Siblings' Autonomy Support and Psychological Control. *Developmental Psychology*, 53(2), 237-251.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Elliot, A. J., Soenens, B., & Mouratidis, A. (2014). Moving the achievement goal approach one step forward: Toward a systematic examination of the autonomous and controlled reasons underlying achievement goals. *Educational Psychologist*, 49(3), 153-174.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010a). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. En T. C. Urdan & S. Karabenick (Eds.), *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement: Advances in Motivation and Achievement* (105-165). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23, 263-280.

- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating persistence, deep-level learning, and achievement: The synergistic role of intrinsic-goal content and autonomy-supportive context. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*, 246–260.
- Vansteenkiste, M., Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., Matos, L., & Deci, E. L. (2010b). Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism. *Motivation and emotion, 34*, 333-353.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of Biopsychosocial Values by Medical Students: A Test of Self-Determination Theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(4), 767-779.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structure and goal orientations to predict student motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology, 96*, 236–50.



Apéndices

Apéndice A

Documento informativo para padres de familia

Estimados padres de familia:

Me es grato dirigirme a usted para comentarle que su hijo/a ha sido seleccionado/a para participar en una investigación sobre las condiciones y razones que promueven el aprendizaje del inglés en estudiantes de secundaria. La presente investigación está siendo realizada por Luciana Pajares Sivina, estudiante de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), bajo la supervisión del Dr. Rafael Gargurevich.

El estudio será llevado a cabo antes de finalizar el año académico en la clase de inglés y consistirá en que respondan a una ficha de datos y a unos cuestionarios breves. Esto tomará aproximadamente 25 minutos. Previo a ello, se les explicará a sus hijos el objetivo del estudio, que sus respuestas serán confidenciales, que su colaboración es voluntaria, por lo cual pueden decidir si participar o no, y si lo consideran pertinente, pueden abstenerse de responder algún enunciado y/o retirarse de la prueba libremente.

Asimismo, los resultados obtenidos durante el periodo de investigación serán utilizados netamente con fines académicos y se brindará una devolución con recomendaciones a los representantes del colegio.

Si usted no desea que su hijo/a participe en el estudio o tiene alguna consulta con respecto a este, por favor envíe un correo a luciana.pajares@pucp.pe.

Apéndice B
Asentimiento para estudiantes

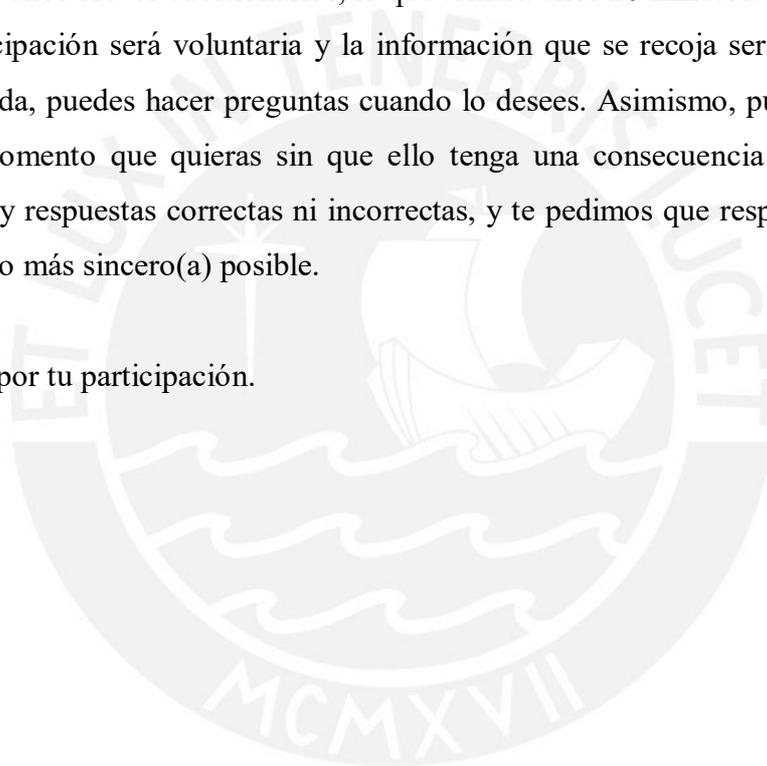
PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

Estimados y estimadas estudiantes,

Este estudio está conducido por Luciana, estudiantes de décimo ciclo de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El objetivo es conocer las razones y condiciones por las que los(as) estudiantes de secundaria se interesan por estudiar inglés. Por eso, pedimos tu ayuda para responder a unos breves cuestionarios, lo que tomará unos 20 minutos.

Tu participación será voluntaria y la información que se recoja será confidencial. Si tienes alguna duda, puedes hacer preguntas cuando lo desees. Asimismo, puedes retirarte del estudio en el momento que quieras sin que ello tenga una consecuencia negativa para ti. Recuerda, no hay respuestas correctas ni incorrectas, y te pedimos que respondas a todas las preguntas y ser lo más sincero(a) posible.

Muchas gracias por tu participación.



Apéndice C
Ficha de datos sociodemográficos

Código escolar: _____

Edad: _____

Sexo: _____

Grado: _____

Ciudad de nacimiento: _____

Años en el colegio: _____

¿Levas clases de inglés?: _____

¿Cuál?

- Instituto (ICPNA, Británico, etc.)
- Clases particulares
- Otro

Grado de instrucción de tus padres:

- Primaria completa
- Secundaria completa
- Universitaria completa
- Técnica completa

¿Tus padres maneja el inglés?: _____

Apéndice D
Comparación de medias entre hombres y mujeres

Tabla 2
 Comparación de medias entre hombres y mujeres en relación a las variables de estudio ($N = 479$)

	Hombre		Mujer		t (464)	p
	M	DE	M	DE		
Control	3.64	1.17	3.33	1.13	2.93	.00
Autosabotaje	3.01	1.20	2.89	1.14	1.97	.03
Evitación de la novedad	3.20	1.30	2.87	1.18	2.89	.00
Metas de aproximación al desempeño	5.66	1.22	5.96	1.03	-2.93	.00
Promedio académico ($N = 197$)	14.67	1.52	15.04	1.53	-1.69	n.s.

Nota. M = Media , DE = Desviación estándar n.s. = no significativo