

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



El apoyo a la autonomía como estilo motivacional de enseñanza en  
primaria: estado del arte

Trabajo de investigación para obtener el grado académico de Bachiller  
en Educación presentado por:

***Yvett Graciela Valle Pinedo***

Asesor

***Lita Giannina Bustamante Oliva***

Lima, 2020

## RESUMEN

Este estado del arte presenta una revisión bibliográfica sobre el estilo motivacional de apoyo a la autonomía en las aulas de primaria, desde la Teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci. Esta investigación tiene el objetivo de comprender el estilo de apoyo a la autonomía como elemento transversal de la didáctica del docente de primaria. Para ello, se revisan artículos y libros de esta perspectiva teórica, en los últimos veinticinco años, de Estados Unidos, Bélgica, Corea, España, Canadá, Francia, Alemania y Australia. El cuerpo de esta investigación desarrolla dos grandes núcleos temáticos. El primero señala los aportes de la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci a la educación primaria y el segundo reporta las estrategias y beneficios del estilo motivacional de apoyo a la autonomía en el proceso de enseñanza- aprendizaje de primaria. Finalmente, se postula que la autonomía es la necesidad psicológica básica para que el estudiante sea agente activo de su aprendizaje y, por lo tanto, el docente debe apoyar esta necesidad fuera y dentro del aula. A partir de las fuentes revisadas, se concluye que, sin autonomía, no hay motivación. Sin motivación por aprender, no hay aprendizaje.

**Palabras clave:** Apoyo a la autonomía – Necesidades Psicológicas Básicas – Teoría de la autodeterminación – Motivación – Estilo motivacional de enseñanza

## ABSTRACT

This state of the art presents a literature review on the motivational style of supporting autonomy in elementary classrooms, from the Theory of Self-Determination by Ryan and Deci. This research has the objective of understanding the style of autonomy support as a transversal element of the didactics of elementary schools teachers. To this end, the study reviews academic articles and books of the Theory of Self-Determination, published in the last twenty-five years, from the United States, Belgium, Korea, Spain, Canada, France, Germany and Australia. This document develops two major thematic areas, the first points out the contributions of the theory of self-determination to elementary education and the second reports the strategies and benefits of supporting autonomy in the processes of teaching and learning in elementary education. Finally, it is postulated that autonomy is the basic psychological need for the student to be an active agent of his or her learning and therefore, teachers must support this need outside and inside the classroom. Based on the research, it is concluded that, without autonomy, there is no motivation. Without motivation to learn, there is no learning.

**Keywords:** Autonomy support– Basics Psychological Needs – Self-determination theory – Motivation – Motivational Teaching style

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>CUERPO DEL TRABAJO</b>	
<b>Capítulo 1: Teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci en la educación...3</b>	<b>3</b>
1.1. La motivación en el campo educativo.....	3
1.1.1. La motivación del estudiante es la base del aprendizaje.....	4
1.1.2. La motivación autónoma del estudiante es el elemento central de la didáctica.....	6
1.1.3. La motivación como fuente de bienestar del estudiante.....	7
1.2. La atención de las necesidades psicológicas básicas del estudiante de primaria.....	8
1.2.1. Priorización del apoyo a la necesidad de autonomía en los estudiantes.....	10
1.3. Estilos motivacionales de enseñanza.....	11
1.3.1. Recursos del docente que predicen su estilo motivacional de enseñanza.....	11
1.3.2. Cuatro estilos motivacionales de enseñanza.....	12
1.3.2.1. <i>El estilo de estructura se complementa con el de apoyo a la autonomía.....</i>	<i>14</i>
1.3.2.2. <i>Superioridad del apoyo a la autonomía frente el estilo controlador.....</i>	<i>15</i>
<b>Capítulo 2: Estilo motivacional de enseñanza: apoyo a la autonomía de los y las estudiantes.....</b>	<b>16</b>
2.2. Conceptualización del estilo de apoyo a la autonomía.....	16
2.3. Estrategias del apoyo a la autonomía.....	18
2.4. Consecuencias del apoyo a la autonomía en el aula .....	21
<b>REFLEXIONES FINALES.....</b>	<b>25</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>27</b>

## INTRODUCCIÓN

En los recientes años, profesionales de la educación han afirmado que la motivación y la autonomía son factores centrales en el aprendizaje del niño, más aún en primaria. No obstante, en las aulas de primaria, los niveles de motivación y autonomía del estudiante son mínimos; y, la mayoría de docentes no tiene conocimiento sobre la relación que existe entre motivación y autonomía. Esta relación es objeto de estudio de la Teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci, la cual se pregunta acerca de ¿cuál es la mejor forma de motivar?

Encontrando que la respuesta es el estilo motivacional de Apoyo a la autonomía. Este estilo ha sido adaptado al campo educativo, promoviendo prácticas pedagógicas con resultados positivos en el aprendizaje de los estudiantes de primaria, secundaria y superior. Sin embargo, se evidencia que la presencia de este estilo desde las aulas de primaria es más beneficiosa para los infantes. De ahí, parte la importancia de realizar un estado del arte que tiene como objeto de estudio, el apoyo a la autonomía como estilo de enseñanza en el espacio de aprendizaje de primaria. A continuación, presentaremos la línea de investigación; el problema, los objetivos y alcances; y, la metodología que enmarca esta investigación.

Esta revisión bibliográfica se orienta a la línea de investigación de Currículo y Didáctica. El estilo motivacional de apoyo a la autonomía es una de las formas de motivar a los estudiantes para el aprendizaje, lo que les permitirá desarrollar las competencias del currículo. De esta forma, se entiende que el estilo motivacional de un profesor es un aspecto transversal y pertenece al campo de la didáctica general.

Respecto al problema, este estado del arte parte de la pregunta, ¿qué proponen las investigaciones de los últimos veinticinco años sobre el Apoyo a la autonomía como estilo de enseñanza en la educación primaria, en el marco de la Teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci? Desde esta interrogante, se presentan los siguientes objetivos.

El objetivo general es comprender el Apoyo a la autonomía como estilo de enseñanza en educación primaria, desde la revisión de las investigaciones sobre la Teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci en los últimos veinticinco años. De esta forma, se identificaron dos objetivos específicos. El primero es exponer los principales aportes de la Teoría de la autodeterminación a la enseñanza en

educación primaria. Y, el segundo es reportar los principales conceptos, estrategias y beneficios del estilo de apoyo a la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de primaria que mencionan las investigaciones.

En ese sentido, los alcances de la investigación logran un primer nivel de aproximación bibliográfica al objeto de estudio con fines educativos. Además, este estado del arte servirá de referencia para la realización de próximas investigaciones en torno a la misma temática.

En cuanto a la metodología, se implementó el estudio documental. Esto implicó seleccionar algunos criterios de inclusión de búsqueda de la información. En primer lugar, el tipo de fuentes revisadas fueron artículos académicos y libros. Asimismo, las bases de datos consultadas fueron APA Psycnet, ScienceDirect - Elsevier, Springer y Scopus.

En segundo lugar, se indicó una temporalidad de los últimos veinticinco años y se realizó una excepción en un artículo académico, debido a que pertenece a los principales exponentes de la teoría. Además, para este estudio bibliográfico se trabajó con fuentes de procedencia específica que corresponden a criterios de búsqueda: Estados Unidos, Bélgica, Corea, España, Canadá, Francia, Alemania y Australia. Además, las principales universidades que han producido información académica son la Universidad de Rochester, la Universidad de Ghent y la Universidad de Corea.

En tercer lugar, siendo el criterio principal, las fuentes debían tener la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci. Esto se definió en vista de que se encontraron otras investigaciones sobre el tema de “autodeterminación”; sin embargo, no tenían esta perspectiva teórica.

Considerando estos criterios, se revisaron veintiocho fuentes académicas pertenecientes al objeto de investigación. A partir de ellas, se enmarcaron dos núcleos temáticos: Teoría de la autodeterminación en la educación y estilo motivacional de enseñanza: apoyo a la autonomía de los y las estudiantes. Finalmente, se construyen reflexiones finales que postulan que la autonomía es la necesidad psicológica básica para que el estudiante sea agente activo de su aprendizaje y, por lo tanto, el docente debe cumplir el rol de apoyar esta necesidad fuera y dentro del aula.

## CAPÍTULO 1

### TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

En los años ochenta, surgió una línea filosófica orgánica que sostiene que las personas poseen factores internos que intervienen en sus decisiones, acciones y pensamientos (Joiner, Sheldon y Williams, 2008). Dentro de esta perspectiva, surgió la Teoría de la Autodeterminación (en adelante, TAD). Esta es una macroteoría que se pregunta ¿por qué el ser humano hace lo que hace? (Reeve, 1998; Ryan y Deci, 2000; 2017). Estos autores mencionan que la TAD explica que las personas tienen tres necesidades psicológicas básicas (en adelante, NPB). Estas necesidades se definen como fuentes interiores de motivación que generan un deseo por interactuar con el entorno para producir bienestar psicológico. A partir de ello, especialistas encontraron una metodología que atiende estas NPB.

Esta línea de investigación empezó a tomar fuerza en el campo educativo. En este sentido, distintos psicólogos educacionales se preguntaron si los docentes de primaria pueden utilizar esta metodología para motivar a sus estudiantes durante el encuentro de aprendizaje. Por ello, en este primer núcleo, se *encontrarán tres subtemas* que reportan las principales investigaciones de los últimos veinticinco años sobre la TAD en la educación: el *primero* reporta catorce artículos que investigan sobre la motivación desde esta perspectiva psicológica; el *segundo* reporta trece investigaciones que tienen como objeto de estudio la atención de las NPB en las escuelas; y el *tercero*, reporta dieciséis fuentes académicas que hacen referencia a los estilos motivacionales de los profesores.

#### 1.1. LA MOTIVACIÓN EN EL CAMPO EDUCATIVO

Diferentes investigaciones de Ryan y Deci (2000), Reeve (1998) y, Núñez y León (2018) en el campo psicoeducativo han afirmado que la Teoría de la Autodeterminación se centra en buscar el bienestar humano de sus estudiantes, mediante la atención de sus necesidades psicológicas durante las clases, para fomentar un desempeño positivo en el aula. Esto se expone en la siguiente cita de Núñez y León (2018), “Self-determination theory is a macro-theory of human motivation and personality that analyses these relationships and explains the

positive functioning of students in the classroom” (p. 147)<sup>1</sup>. En este sentido, a partir de un 63% de las fuentes académicas revisadas sobre esta teoría, se infiere que aporta tres principios didácticos clave sobre la motivación que brinda el docente en el aula de primaria.

### 1.1.1. La motivación autorregulada del estudiante es la base del aprendizaje

Según las investigaciones de Reeve, Jang, Carrel, Jeon y Barch (2004) así como de Hagger, Sultan, Hardcastle y Chatzisarantis (2015), la TAD entiende cómo funciona la motivación en el estudiante, la cual es necesaria para que este agente se inserte en un proceso de aprendizaje. Ambas investigaciones explican que la motivación se basa en un continuo de la autodeterminación (Tabla N° 1).

Este continuo es explicado por Ryan y Deci (2000; 2017), los padres de la teoría, como un flujo que va desde la conducta menos autodeterminada hasta la más autodeterminada. Los mismos autores demuestran que cada conducta, se relaciona con un tipo de motivación, el cual tiene un locus de causalidad que va desde lo impersonal hasta lo interno. A este continuo, Joiner *et al.* (2008) y Deci, Jang y Reeve (2010) agregan que, dentro de estos tipos, existen seis regulaciones de la motivación que se relacionan con un locus de causalidad y con procesos específicos. Esto explicado en la Tabla N°1.

Tabla N°1. Continuo de la autodeterminación

Motivación	Regulación	Locus de causalidad	Procesos
Desmotivación	No motivación	Impersonal	No genera motivación en la persona.
Motivación extrínseca	Regulación externa	Externo	La persona realiza la actividad por recompensas o castigos.
	Regulación introyectada	Algo externo	La persona siente presión y culpa. Su ego está implicado.
	Regulación identificada	Algo interno	La persona otorga valor y significado personal a la actividad.
	Regulación integrada	Interno	La persona adhiere sus principios y objetivos a la actividad.
Motivación intrínseca	Intrínseca	Interno	La persona siente curiosidad innata y satisfacción por la actividad.

Fuente: Adaptado de Ryan y Deci (2000)

<sup>1</sup> Traducción libre: La teoría de la autodeterminación es una macroteoría de la motivación y la personalidad humana que analiza estas relaciones y explica el funcionamiento positivo de los estudiantes en el aula.

Basándonos en este continuo de la autodeterminación, según Joiner *et al.* (2008) y Flunger, Mayer y Umbach (2019), la TAD señala cómo los estudiantes pueden autorregular su motivación para acercar sus aprendizajes a un locus de causalidad más interno y generar una regulación identificada, integrada o intrínseca. A esto se suman Hagger *et al.* (2015), quienes confirman que los profesores deben orientar a sus estudiantes para que generen una motivación autónoma y autorregulada. Esto desencadena una predisposición por aprender, de parte del estudiante. Por ello, el 36% de las investigaciones revisadas tienen en cuenta que la base de los aprendizajes es la motivación. En este sentido, se considera que una de las funciones del docente de primaria, para promover el amor por el aprendizaje, es crear espacios donde los estudiantes autorregulen su motivación y logren orientarse a una motivación autónoma.

Luego de la revisión bibliográfica, hemos encontrado que psicólogos motivacionales definen a la motivación autónoma como el conjunto de las regulaciones identificadas, integradas e intrínsecas (Tabla N°1), es decir, cuando la persona internaliza las motivaciones y las integra al yo (Ryan y Deci, 2000; Hagger *et al.*, 2015). A esto hace referencia la siguiente cita: “Whatever people do, they should be able to align their sense of self with that action” (Joiner *et al.*, 2008, p.18)<sup>2</sup>. Esto quiere decir que los estudiantes, al momento de aprender sobre un tema, deben orientar su motivación hacia el cumplimiento de metas y/o principios. Un ejemplo de motivación autónoma es cuando un estudiante que está desmotivado por aprender inglés, autorregula su motivación reflexionando que el conocimiento de este idioma, le permite conocer otra cultura y acceder a mayor información.

En ese sentido, los profesores deberían promover siempre una motivación autónoma, logrando que el estudiante relacione sus tareas con sus propias creencias y de esta manera, se genere aprendizajes internos. En un artículo de la Universidad de Yale, Joiner *et al.* (2008), comprueban que este proceso de regulación de la motivación busca que el estudiante agregue autenticidad a la tarea, implicando sus propios principios, valores o necesidades, generando bienestar y desarrollando el sentido de la curiosidad.

---

<sup>2</sup> Traducción libre: Independientemente de lo que hagan las personas, deberían poder alinear su sentido de identidad con esa acción.



A esto Aelterman, Haerens, Petegem, Soenens y Vansteenkiste (2014) de la Universidad de Ghent, suman que muchos estudiantes terminan la escuela sin desarrollar esta regulación motivacional. Ambos estudios coinciden en que la regulación de la motivación es la base para desarrollar la capacidad de curiosidad y el amor por el aprendizaje. Por lo tanto, es evidente que muchos estudiantes de primaria no logran generar una motivación autónoma al ir a la escuela, debido a que sienten que los contenidos no tienen relación con sus gustos o necesidades para la vida. Ello trae consecuencias como la falta de iniciativa y seguridad para tomar decisiones propias en ámbitos laborales y/o culturales.

A partir de esto, surge la necesidad del docente de priorizar el factor motivacional del estudiante para generar ambientes de aprendizaje que produzcan bienestar. No obstante, para que la motivación autónoma sea la base de los aprendizajes en los estudiantes, se debe repensar la forma en la que el docente motiva a sus estudiantes en sus sesiones. Por ello, el segundo principio educativo que se infiere de la TAD, y es reportado en once de los artículos científicos, los cuales afirman que la didáctica del docente debe ser motivadora.

### **1.1.2. La motivación autónoma del estudiante es el elemento central de la didáctica del docente**

Sin motivación, la enseñanza del docente no tiene sentido. Este principio va dirigido específicamente a la didáctica utilizada por los docentes en clase. Tanto Hyeon y Reeve (2013) y Aelterman *et al.* (2014), quienes se dirigen a la didáctica de educación física, como Reeve *et al.* (2004) y Flunger *et al.* (2019), quienes se orientan a la didáctica general, declaran que la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci da respuesta a la pregunta, “¿cuál es la mejor manera de motivar al estudiante de primaria para causar esta motivación autónoma?”.

. Ryan y Deci (2017; 2000) y Joiner *et al.* (2008), en artículos teóricos americanos, resaltan que la TAD construye la respuesta a esta pregunta a partir del bienestar del estudiante, debido a que, la mejor motivación es cuando el estudiante se siente cómodo y feliz. A esto se suman los aportes de Núñez y León (2018), quienes consideran que esta teoría estudia los ambientes que motivan a los estudiantes, generando bienestar, comportamientos positivos y compromiso con la

actividad educativa. Estos autores afirman que, para motivar autónomamente, se tiene que generar un ambiente seguro mediante estilos motivacionales.

En este sentido, tres artículos encontrados en la revista académica *Motivation and Emotion*, que investiga sobre la dimensión emocional en el campo educativo, hacen referencia a estilos motivacionales de enseñanza definidos como las diferentes formas que un docente tiene para motivar a sus estudiantes y surgen a partir de la Teoría de la Autodeterminación (Gagné, 2003; Reeve *et al.*, 2004; Vermote *et al.*, 2020). Las conclusiones finales de dichos trabajos muestran que la manera en que el docente motiva a sus estudiantes, puede promover el bienestar y las emociones positivas o, al contrario, según las estrategias que utilice.

Esto se evidencia en Reeve (1998), en la revista americana *Contemporary Educational Psychology*, en tanto sostiene que los maestros utilizan estilos interpersonales para motivar a sus estudiantes, estos pueden ser altamente controladores o muestran altos niveles de apoyo a la autonomía. Por consiguiente, estas investigaciones llegan a la conclusión de que el tipo de estilo motivacional que utilice el maestro puede generar consecuencias positivas o negativas en los factores cognitivos, afectivos, de agencia y de comportamiento del estudiante (Núñez y León, 2018). Por lo tanto, la motivación del estudiante de primaria no solo es el centro de la didáctica del docente, sino también es una fuente de bienestar para el mismo estudiante. Esto nos lleva al siguiente principio educativo deducido de ocho investigaciones de psicología motivacional, el cual se centra en el bienestar del estudiante.

### **1.1.3. La motivación como fuente de bienestar del estudiante**

Como tercer aporte al campo educativo, los padres de esta teoría confirman que una persona siente bienestar cuando sus Necesidades psicológicas básicas (NPB) están satisfechas (Ryan y Deci, 2017; 2000; Deci *et al.*, 2010). Joiner *et al.* (2008) mencionan que las NPB son tres: competencia, autonomía y relación. Como lo señalan distintos artículos españoles y estadounidenses, para generar bienestar psicológico en los estudiantes y, por lo tanto, resultados positivos en el aprendizaje, el docente debe satisfacer a estas tres necesidades (Cano, 2020; Ruiz, Moreno y Vera, 2015; Hagger *et al.*, 2015; Flunger *et al.*, 2019).

Una vez más, se afirma que el acto de educar involucra aspectos más allá de la cognición y del comportamiento o disciplina, se debe generar bienestar en el estudiante. De esta manera, el rol del docente no se debe limitar al desarrollo cognitivo de contenidos académicos, sino también a generar bienestar psicológico en sus estudiantes, a través de atención a las NPB. Esta afirmación se complementa con la siguiente cita de un artículo realizado en Bélgica.

For activating teaching practices to be truly engagement and motivation promoting, according to Self-Determination Theory (Ryan and Deci 2017; Vansteenkiste y Ryan, 2013) they need to be supportive rather than undermining of students psychological need for autonomy, competence and relatedness (Vermote *et al.*, 2020, p. 270)<sup>3</sup>.

Estos tres principios educativos, inferidos de los artículos académicos de la TAD, nos dan a entender la importancia de la motivación en el contexto educativo: porque es la base de los aprendizajes del estudiante, porque es el elemento central de la didáctica del docente y porque produce bienestar en los estudiantes a través de las NPB. Por ello, el siguiente subtema dará a conocer investigaciones que discuten la importancia y significado de atender a las NPB del estudiante, según la Teoría de la Autodeterminación (TAD).

## **1.2. LA ATENCIÓN A LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS DEL ESTUDIANTE (NPB) DE PRIMARIA**

Los resultados de las investigaciones realizadas indican que los estudiantes de primaria pasan el 50% de su tiempo en las escuelas, por lo tanto, estas deberían ser un espacio donde el niño se sienta bien consigo mismo y con su entorno, para generar una motivación autónoma por el aprendizaje (Flunger *et al.*, 2019; Hyeon y Reeve, 2013). Según los padres de la teoría (Ryan y Deci, 2000; 2017) y exponentes como Joiner *et al.* (2008), Ruiz *et al.* (2015) y Cano (2020), existen tres NPB, competencia, autonomía y relación, las cuales necesitan ser atendidas para generar bienestar y motivación autónoma en un entorno particular como el colegio. Estos autores explican que la primera se refiere a sentirse competente; la segunda, a sentirse autónomo; y la tercera, a la necesidad de establecer relaciones seguras. A

---

<sup>3</sup> Traducción libre: Para que las prácticas docentes se activen y promuevan el compromiso y la motivación, de acuerdo con la Teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci 2017; Vansteenkiste *et al.*, 2020), deben ser de apoyo en lugar de socavar la necesidad psicológica de autonomía, competencia y relación de los estudiantes.

partir de la revisión teórica de estas necesidades, se infieren seis propuestas que comprenden su funcionamiento, estas han sido recolectadas de la investigación de Ryan y Deci (2017; 2000) y Joiner *et al.* (2008).

Tabla N°2. Clarificaciones para el entendimiento de las NPB

---

1	La satisfacción de cada una es esencial para el desarrollo integral y el bienestar del estudiante de primaria. La frustración o insatisfacción de estas NPB está asociado con el malestar psicológico.
2	La atención de las NPB está relacionadas al tiempo, contexto y a las interacciones sociales.
3	La atención de las NPB del estudiante está <i>facilitada por el apoyo a la autonomía</i> que ofrezca el docente de aula.
4	Se evidencia la satisfacción o frustración de las NPB del estudiante en su comportamiento en clase. Sin importar el contexto o el valor sociocultural de las NPB.
5	La satisfacción de las NPB del estudiante se relaciona positivamente entre sí.
6	Las NPB son universales, es decir, las tienen todos los estudiantes.

---

Fuente: elaboración propia a partir de las investigaciones consultadas

Estas seis propuestas logran orientar el concepto y funcionamiento de las NPB en los estudiantes. Y, específicamente, en el punto tres de la Tabla N°2 explica cómo los docentes pueden atender a las NPB. Autores como Gillet, Landrenière, y Vallerand (2011), Cheon, Reeve, Tae y Hue (2014), y Black y Deci (2000), en investigaciones realizadas en Francia, Corea y Estados Unidos, afirman que las instituciones educativas que atienden a las NPB, promueven una motivación autónoma y el disfrute del estudiante por las actividades realizadas. Las conclusiones de estas investigaciones afirman que las escuelas utilizan el apoyo a la autonomía del niño como estilo motivacional básico para generar estos procesos.

Como afirman Ryan y Deci (2017), “autonomy support would be associated with greater satisfaction not just of the need for autonomy, but also for competence and relatedness” (p. 246)<sup>4</sup>. Por lo tanto, es necesario que los profesores conozcan y atiendan a estas NPB, mediante el apoyo a la autonomía. El 100% de fuentes revisadas comparten la tendencia de priorizar la necesidad de autonomía, antes que las otras dos necesidades, en los niños de primaria.

---

<sup>4</sup> Traducción libre: El apoyo a la autonomía se asociaría con una mayor satisfacción no solo de la necesidad de autonomía, sino también de la competencia y la relación.

### 1.2.1. Priorización del apoyo a la necesidad de autonomía en los estudiantes

Hyeon y Reeve (2013), en la Universidad de Corea; y Aelterman *et al.* (2014), en la Universidad de Ghent, resaltan a la necesidad de autonomía como prioritaria, puesto que su satisfacción llegaría a atender a las otras dos necesidades, y de esta forma, afirman que las personas con un alto grado de autonomía, desarrollan bienestar psicológico. Esto se debe a que, tal como avalan en la Universidad de Rochester, las personas que reportan fuertes sentimientos de autonomía, están relacionadas con fuertes sentimientos de relación y competencia (Ryan y Deci, 2017). Por todo ello, es que autores americanos, como Reeve (1998) y Grolnick y Ryan (1987) y Ryan y Deci (2000), construyen el concepto de *apoyo a la autonomía*, como algunos de los primeros exponentes.

Asimismo, como afirman Joiner *et al.* (2008) “People should tend to function more autonomously as they get older, feeling greater power of choice and ownership over their behavior” (p. 17)<sup>5</sup>. En su proceso de crecimiento, las personas adquieren socialmente mayor responsabilidad en sus decisiones. Por lo tanto, necesitan sentirse autónomos para manejar estas situaciones de independencia. En ese sentido, para tener ciudadanos autónomos, los niños necesitan experimentar procesos de autonomía que los ayude a sentir el poder de decisión que ellos tienen.

Estos procesos de autonomía pueden ser generados desde el aprendizaje en primaria, logrando satisfacer las tres NPB, lo cual promueve bienestar y motivación en el aprendizaje del estudiante. Por consiguiente, se necesita que los educadores apoyen la autonomía de sus estudiantes para formar niños que se sientan autónomos, competentes y relacionados, que tengan una motivación interna por el aprendizaje. De ahí parte la importancia de aumentar el conocimiento pedagógico de los docentes con distintas teorías que apuesten por un enfoque didáctico centrado en los estudiantes, como lo promueve la Teoría de la Autodeterminación desde la búsqueda por atender a las NPB de los estudiantes.

En síntesis, este subtema conceptualizó a las NPB y su rol en el aprendizaje de los estudiantes, siendo la tendencia principal de priorizar la necesidad de autonomía en los procesos educativos. Esta tendencia es definida como estilo

---

<sup>5</sup> Traducción libre: Las personas deberían tender a funcionar de manera más autónoma a medida que envejecen, sintiendo un mayor poder de elección y propiedad sobre su comportamiento.

motivacional de enseñanza de apoyo a la autonomía. No obstante, en el análisis de los textos consultados, se conocieron diversos estilos motivacionales de enseñanza que se aplican en las aulas. En el siguiente apartado, se expondrán los principales estilos motivacionales encontrados en la investigación.

### **1.3. ESTILOS MOTIVACIONALES DE ENSEÑANZA**

Según artículos de las revistas *Journal of educational psychology* y *Journal of sport and exercise psychology* consultadas, coinciden en que los profesores cuentan con un estilo motivacional de enseñanza para motivar a sus estudiantes durante la situación didáctica o al momento de relacionarse con ellos (Vermote et al., 2020; Alterman et al. 2014). En ese sentido, la investigación realizada por Reeve et al. (2004), en la Universidad de Iowa, demuestra que los estilos motivacionales de un profesor van desde el más controlador, que apuesta por una motivación extrínseca; hasta el que apoya la autonomía, que se relaciona con una motivación intrínseca o autónoma.

Por otro lado, Cano (2020) y Reeve (1998) definen al estilo motivacional del docente como un estilo interpersonal, que se sitúa en un continuo que abarca desde el más controlador, donde predomina el control y la intimidación, hasta un alto grado de apoyo a la autonomía, donde el estudiante adquiere mayor responsabilidad y control sobre sus decisiones. Este subtema se dividirá en dos partes, la primera, reportará las investigaciones que discuten sobre los recursos del docente que predicen su estilo motivacional; y la segunda identifica los aportes respecto a los tipos de estilos motivacionales.

#### **1.3.1. Recursos del docente que predicen su estilo motivacional de enseñanza**

El artículo reportado en la revista *Contemporary educational psychology* de Reeve (1998), menciona que existen tres recursos de donde surge el estilo motivacional de un docente: (i) la personalidad, debido a que es la orientación que cada persona utiliza para motivar a otros individuos; (ii) las habilidades adquiridas, porque requiere de constancia e interiorización de estrategias en su práctica pedagógica; y (iii) el contexto social porque influye en priorizar algún tipo de motivación extrínseca o intrínseca.

Esto es complementado por Vermote *et al.* (2020) en Bélgica, y Gigerenzer (2007) en Estados Unidos, señalan como recursos a las creencias que el docente tenga de la inteligencia y cognición de sus estudiantes. Según ambos autores, estas creencias cumplen un rol crítico del profesor que se reflejan en su comportamiento, percepción y toma de decisiones diarias para resolver problemas. Ante ello, Leroy, Bressoux, Sarrazin y Trouilloud (2007) en la revista *European Journal of Psychology Education*, complementan que previas investigaciones demuestran que los profesores de primaria construyen creencias sobre la inteligencia de sus estudiantes, las cuales están relacionadas con su comportamiento al momento de enseñar y relacionarse con sus educandos.

Por todo ello, Reeve (1998) concluye que “Educators’ (and specifically control-oriented preservice teachers’) ideas about how to motivate students malleable” (p.328)<sup>6</sup>. Por lo tanto, si las estructuras mentales de un docente cambian, su práctica también lo hace. Por ello, en los artículos desarrollados en la Universidad de Ghent, en la Universidad de Rochester y en la Universidad de Murcia, afirman que es necesario enfocar las investigaciones y el trabajo práctico en los recursos del docente que predicen su estilo motivacional de enseñanza (Reeve, 1998; Vermote *et al.*, 2020; Ruiz *et al.*, 2015). Esto último es necesario para poder seguir innovando y desarrollando otros estilos motivacionales de enseñanza, que produzcan mayores beneficios en el aprendizaje de los estudiantes. A continuación, se expondrán los estilos motivacionales encontrados en la búsqueda de información.

### **1.3.2. Cuatro estilos motivacionales de enseñanza**

El 80% de las fuentes sólo consideran dos estilos motivacionales: el estilo de control y el estilo de apoyo a la autonomía (Deci *et al.*, 2010; Aelterman *et al.* 2014; y Reeve, 1998). Hay quienes afirman que los estilos motivacionales tienen un flujo entre dos polos: apoyar la autonomía del estudiante o ser controlador (Deci *et al.*, 2010). Por otro lado, Wubbels y Brekelmans (2005) en *International Journal of Educational Research*, sitúan que existen dos orientaciones intersecadas que dirigen los estilos motivacionales: dominancia y sumisión; y oposición y

---

<sup>6</sup> Traducción libre: Las prácticas de los educadores (y específicamente de los docentes con estilos controladores) sobre cómo motivar a los estudiantes, son maleables.

cooperación. No obstante, las investigaciones más recientes de Jang, Kim y Reeve (2016), Aelterman *et al.* (2019) y Vermote *et al.* (2020), en Corea y Bélgica, resaltan cuatro estilos motivacionales de enseñanza - aprendizaje. Los investigadores definen cada estilo con subáreas características (Tabla N°3).

Tabla N°3: Descripción y subáreas de los estilos motivacionales

Estilo motivacional	Definición	Subáreas	Descripción
Apoyo a la autonomía	La enseñanza del profesor se basa en la comprensión del estudiante. Identifica sus intereses y sentimientos, para que participen de forma voluntaria, de la sesión de aprendizaje.	Un profesor participativo	Dialoga con sus estudiantes y los invita a tener iniciativa y a cuestionarse. Ofrece opciones significativas sobre cómo los estudiantes pueden aprender de mejor forma y encontrar su ritmo.
		Un profesor en sintonía	Encuentra formas de hacer las actividades más interesantes y divertidas. Acepta las sugerencias del estudiante e intenta comprender su perspectiva. Los deja trabajar a su ritmo y ofrece actividades con significado.
Estructura	La enseñanza se basa en la guía constante. A partir de las capacidades y habilidades del estudiante, el docente proporciona estrategias de ayuda para que se sientan competentes en las actividades.	Un profesor guía	Provee ayuda y asistencia cuando el estudiante lo necesita. Sigue pasos para completar una meta. Refleja el error de manera constructiva para mejorar.
		Un profesor que clarifica	Comunica expectativas claras. Y a su vez, menciona qué pueden esperar los estudiantes de su clase. Acompaña su progreso y lo compara con sus expectativas.
Control	La enseñanza se basa en la presión al estudiante. El profesor insiste al estudiante que piense y actúe de una determinada forma. Impone pensamientos, sin importar el pensamiento del estudiante.	Un profesor demandante	Recuerda siempre la disciplina, utilizando un lenguaje controlador que hace claro lo que los estudiantes tienen que hacer. Puntúa las tareas del estudiante y castiga, si es necesario.
		Un profesor dominante	Introduce sentimientos de culpa y vergüenza en el aula. Ataca personalmente a sus estudiantes.
Caos	La enseñanza se basa en una metodología <i>laissez faire</i> . El profesor deja al estudiante valerse por él mismo. Fomentando la confusión en sus sesiones de aprendizaje.	Un profesor que abandona	Se rinde con sus estudiantes. Los deja libres y piensa que algún día, en su crecimiento, van a aprender.
		Un profesor pasivo	Aprendizaje <i>laissez-faire</i> , la iniciativa recae en el estudiante. No planifica mucho y deja que los aprendizajes tomen su curso.

Fuente: Tabla adaptada y traducida de Vermote *et al.* (2020)



De esta manera, el aporte de la Teoría de la Autodeterminación al campo didáctico se refleja en estos estilos motivacionales, debido a que describe las distintas maneras en que un educador motiva a sus estudiantes, encontrando distintos matices y categorías. A partir de las descripciones encontradas en la Tabla N°3 y de la práctica pedagógica, se puede identificar que los estilos de control, estructura y caos, son los más característicos en las aulas peruanas con profesores dominantes, bastante inflexibles y poco participativos. Sin embargo, los artículos revisados en Estados Unidos y Bélgica reportan que estos estilos son inferiores al estilo de apoyo a la autonomía, por lo cual los autores mencionan que este último se debe implementar en la mayoría de aulas en primaria. De esta forma, se mencionarán dos tendencias que marcan la investigación en cuanto a estilos motivacionales.

**1.3.2.1. El estilo de estructura se complementa con el de apoyo a la autonomía.**

En esta primera tendencia, Tucker *et al.* (2002), autores estadounidenses en la revista *Psychology in the Schools*, mencionan que el apoyo a la autonomía y la estructura han sido conceptualizados como dos factores independientes del estilo motivacional de enseñanza. Sin embargo, los estudios de Reeve *et al.* (2004) y Deci *et al.* (2010), especialistas americanos y coreanos, intentan demostrar la relación entre ambos conceptos.

Ambas investigaciones concluyen que son constructos distintos pero interrelacionados. Esto se debe a que, en un estilo de apoyo a la autonomía, se tiene que brindar estructura al estudiante sin pasar el límite de ser controlador. No obstante, si se utiliza el estilo de estructura, sin apoyar la autonomía, el resultado será la desmotivación de sus alumnos, durante el proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, se considera que el estilo de estructura necesita del apoyo a la autonomía para poder generar bienestar y satisfacer las NPB. Esto demuestra que se pueden mezclar estilos motivacionales complementarios, teniendo que incluir el apoyo a la autonomía. Sin embargo, también existen estilos opuestos, como es el caso del estilo controlador y el apoyo a la autonomía.

### **1.3.2.2. Superioridad del apoyo a la autonomía frente el estilo controlador.**

En esta segunda tendencia, las investigaciones de los recientes años demuestran que ha surgido un rechazo hacia el estilo controlador (Aelterman *et al.*, 2014; Reeve, 2009; Vanteenkiste y Ryan, 2013). A esto Soenens, Sierens, Vanteenkiste, Dochy y Goossens (2012) en la Universidad de Ghent, señalan que este estilo daña el bienestar emocional de los estudiantes en clase porque generan una motivación extrínseca que produce el descenso del disfrute en las clases y el aumento de la ansiedad escolar.

Esto se evidenció en las entrevistas realizadas por Froiland y Kowalski (2020) a padres de familia estadounidenses. Uno de ellos menciona que cuando dialoga con su hijo sobre la escuela, el niño le comenta más sobre la disciplina que sobre los aprendizajes que desarrolla. Por otro lado, otro entrevistado indica que “these rigid behavior systems are not as effective as systems based on intangible rewards such as love, support, and clear expectations” (Froiland y Kowalski, 2020, p.434)<sup>7</sup>.

La mayoría de autores revisados coinciden en que el estilo de apoyo a la autonomía es el más adecuado y superior al estilo controlador, puesto que satisface las necesidades del estudiante sin la necesidad de utilizar un alto nivel de instrucción (Reeve, 1998; Aelterman *et al.*, 2014; Reeve *et al.*, 2004; Hyeon y Reeve, 2013). Esto se debe a que el estilo de apoyo a la autonomía fomenta resultados positivos en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En resumen, este subtema brinda un reporte bibliográfico acerca de investigaciones sobre los estilos motivacionales de la TAD, en específico acerca de los recursos que predicen el estilo de un docente y respecto a los tipos de estilos que existen. En este último, se encontró dos tendencias: la complementación del apoyo a la autonomía con el estilo de estructura y la superioridad del apoyo a la autonomía ante el estilo controlador. El siguiente capítulo definirá con mayor precisión la didáctica del estilo motivacional de apoyo a la autonomía, desde las estrategias didácticas hasta los resultados en el aprendizaje.

---

<sup>7</sup>Traducción libre: Estos rígidos sistemas de comportamiento no son tan efectivos como los sistemas basados en recompensas intangibles como el amor, el apoyo y las expectativas claras.

## CAPÍTULO 2

### ESTILO MOTIVACIONAL DE ENSEÑANZA: APOYO A LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

El concepto de apoyo a la autonomía parte de esta NPB, por lo tanto, es importante reconocer las definiciones de autonomía que describen los autores. En 1987, Grolnick y Ryan mencionan que se debe repensar la autonomía en la infancia, es decir, considerar que este concepto no es sinónimo de descontrol o libertinaje, sino de aceptar que el niño tiene pensamientos y creencias para poder tomar sus propias decisiones. A esto, complementan investigaciones recientes en España y Alemania que definen a la autonomía como la necesidad innata y universal de toda persona, de actuar de acuerdo a sus valores y principios, lo cual, brinda un sentimiento de libertad y autenticidad al individuo (Núñez y León, 2018; Flunger *et al.* 2019). A partir de estas definiciones, se considera que la autonomía es la necesidad básica para que una persona pueda sentirse coherente con sus pensamientos, decisiones y acciones.

En este sentido, Núñez y León (2018), autores españoles de la revista *Teachers and Teaching*, afirman que el nivel de autonomía del estudiante está determinado por la presión externa del ambiente escolar o los profesores. Esto quiere decir que, a mayor presión, menor es el sentimiento de autonomía y viceversa. De esta forma, especialistas en psicología educacional y motivacional como Vermote *et al.* (2020), Aelterman *et al.* (2019), y Hyeon y Reeve (2013), señalan que la mejor forma para motivar a un estudiante es el estilo de apoyo a la autonomía. Por todo ello, este segundo núcleo contiene la revisión bibliográfica sobre la conceptualización, las estrategias y las consecuencias de este estilo motivacional. En el siguiente subtema, se reportan doce investigaciones que definen y caracterizan al estilo de apoyo a la autonomía en primaria.

#### 2.1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL ESTILO DE APOYO A LA AUTONOMÍA

De acuerdo con veintinueve de los artículos revisados, el apoyo a la autonomía es considerado el mejor estilo para motivar a los estudiantes de primaria, por ello, distintos autores tratan de definirlo. A partir de las fuentes analizadas sobre el estilo de Apoyo a la autonomía, se marcaron dos tipos de definiciones (Tabla

Nº4). El 37,5% de los artículos definen al Apoyo a la autonomía como un contexto o entorno que está centrado en favorecer la autonomía del niño. Por otro lado, otro 37,5% afirman que este estilo se define como el puente para satisfacer las NPB. No obstante, se encuentra un 25% que coincide con ambas definiciones. A continuación, se expondrán las afirmaciones de los autores.

Tabla Nº4. Definiciones del apoyo a la autonomía

Tipos de definición	Autores
1. Definición como contexto centrado en la autonomía del individuo	Black & Deci (2000); Núñez & León (2018); Gagné (2003); Gillet, Landrenière y Vallerand (2011).
2. Definición como puente para satisfacer las NPB	Reeve, Jang., Carrel, Jeon, & Barch (2004); Lavigne, Miquelon, & Vallerand (2007); Cano (2020); Gagné (2003); Núñez, & León (2018); Ruiz et al. (2015)

Fuente: elaboración propia a partir de las investigaciones consultadas

En la primera definición, los autores sostienen que el estilo de apoyo a la autonomía es un contexto relacional donde el líder conoce los sentimientos de sus subordinados, aceptando sus puntos de vista y disminuyendo cualquier tipo de presión o demanda (Black y Deci, 2000). Asimismo, Núñez y León (2018) complementan este punto de vista señalando que el apoyo a la autonomía es un factor contextual que afecta el funcionamiento individual, debido a que promueve la decisión, disminuye la presión de las tareas y fomenta la iniciativa. Esto se reafirma tanto en la revista *Social Psychology Education* por Gillet *et al.* (2011) como en *Motivation and Emotion* por Gagné (2003) donde concluyen que las aulas de primaria que son descritos con este estilo toman en cuenta la perspectiva del niño y ayudan a crear un ambiente positivo, donde la motivación autónoma sea un punto central en el trabajo de los estudiantes.

Por otro lado, la segunda definición considera al estilo de apoyo a la autonomía como un puente para satisfacer las NPB. Esto se fundamenta en lo mencionado por Reeve *et al.* (2004) en la misma revista *Motivation and Emotion*, “Autonomy-supportive teachers are able to facilitate positive educational outcomes in their students because they find ways to involve and satisfy their student’s psychological need” (p. 149)<sup>8</sup>. Esta cita demuestra que el estilo de apoyo a la

<sup>8</sup>Traducción libre: Los maestros que apoyan la autonomía pueden facilitar resultados educativos positivos en sus alumnos porque encuentran formas de involucrar y satisfacer las necesidades psicológicas de sus alumnos.

autonomía se define por satisfacer estas necesidades. Además, como lo mencionan autores españoles y canadienses, este estilo motivacional es el medio para generar autonomía, relación y competencia en el estudiante de primaria y de esta forma, motivar su curiosidad por la materia enseñada y generar múltiples beneficios en el aprendizaje (Núñez y León, 2018; Caño, 2020; Ruiz *et al.*, 2015, Lavigne, Miquelon y Vallerand, 2007; Gagné, 2003).

Por otro lado, para conceptualizar al estilo de apoyo a la autonomía se deben conocer algunas características generales que son resultado de investigaciones en instituciones educativas de primaria. Como lo afirman en Gillet *et al.* (2011), Flunger *et al.* (2019), Lavigne *et al.* (2007) y Aelterman *et al.* (2014), los agentes sociales que apoyan la autonomía facilitan una motivación intrínseca y autónoma. Asimismo, resaltan que el apoyo a la autonomía es beneficioso para cualquier estudiante sin importar el género, la edad o la personalidad. Sin embargo, demuestran con resultados estadísticos que sí hay una diferencia entre los estudiantes que estén más interesados intrínsecamente por el curso y los que no.

Por todo ello, considerando las definiciones y características mencionadas, se concluye que el estilo de apoyo a la autonomía es un contexto relacional, promovido por el docente de primaria, que se centra en favorecer y beneficiar la autonomía de sus estudiantes y de esta forma, sirve como puente para satisfacer las NPB de los educandos. A través de esto, el estilo de apoyo a la autonomía trae múltiples beneficios al aprendizaje de los estudiantes, independientemente de su cultura, género, edad o clase socioeconómica. En tal sentido, se necesita que los docentes tomen en consideración que ellos pueden facilitar este ambiente de apoyo a la autonomía, utilizándolo estrategias de enseñanza propias del este estilo motivacional. A continuación, se señalan las principales estrategias que mencionan las investigaciones realizadas en escuelas de primaria.

## **2.2. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE APOYO A LA AUTONOMÍA**

El 80% de los artículos académicos son investigaciones que se realizaron en instituciones educativas de primaria en países como Estados Unidos, Bélgica, Corea, España, Canadá y Francia. Todas estas investigaciones tenían el objetivo de aplicar y capacitar a los docentes en el uso del estilo de apoyo a la autonomía en las aulas; por ello, es que en el marco teórico y en su metodología mencionan

algunas estrategias específicas que aseguran la implementación de este estilo. A esto, Deci *et al.* (2010) complementan que existen tres categorías para agrupar a las estrategias de apoyo a la autonomía. Gracias al análisis de las fuentes, se llegó a concluir que muchas de las estrategias que mencionan otros autores encajaban en estas categorías y ayudaban a complementar la información (Tabla N°5).

Tabla N°5. Categorías con estrategias que mencionan otros autores

Categorías		Autores
1.	Alimenta los recursos motivacionales.	Vermote, Aelterman, Beyers, Aper, Buysschaert & Vansteenkiste (2020); Cano (2020); Aelterman, Haerens, Petegem, Soenens & Vansteenkiste (2014); Hagger, Sultan, Hardcastle & Chatzisarantis (2015); Núñez & León (2018); Flunger, Mayer & Umbach (2019); Deci, Jang & Reeve (2010); Hyeon & Reeve (2013); Reeve, Jang, Carrel, Jeon & Barch (2004).
2.	Sostiene un lenguaje no controlador y que promueve el aprendizaje.	Deci, Jang & Reeve (2010); Vermote, Aelterman, Beyers, Aper, Buysschaert & Vansteenkiste (2020); Flunger, Mayer & Umbach (2019); Hyeon & Reeve, (2013); Reeve, Jang, Carrel, Jeon & Barch (2004); Aelterman, Haerens, Petegem, Soenens & Vansteenkiste (2014); Hagger, Sultan, Hardcastle & Chatzisarantis (2015).
3.	Reconoce la perspectiva del estudiante.	Deci, Jang & Reeve (2010); Cano, (2020); Hyeon & Reeve (2013); Reeve, Jang, Carrel, Jeon & Barch, (2004).

Fuente: elaboración propia a partir de las investigaciones consultadas

La primera categoría se relaciona con un profesor que crea oportunidades para que el estudiante tome iniciativa durante la experiencia de aprendizaje y para ello, toma en cuenta sus intereses, gustos, metas, preferencias y curiosidades (Deci *et al.*, 2010). Esta categoría se representa en tres estrategias específicas desarrolladas por autores europeos y americanos. En primer lugar, Vermote *et al.* (2020), Núñez y León (2018), y Reeve *et al.* (2004) coinciden en la estrategia de *diseñar actividades de acuerdo a los intereses y necesidades de sus estudiantes*, para ello realiza encuestas y dialoga abiertamente con ellos. En segundo lugar, Flunger *et al.* (2019), Aelterman *et al.* (2014) y Hagger *et al.* (2015), mencionan la estrategia de *brindar opciones al estudiante*, es decir, proveer alternativas de trabajo y que él tenga la facultad de escoger la mejor. En tercer lugar, Cano (2020) y Aelterman *et al.* (2014) hacen referencia a la estrategia de *implicar a los estudiantes en la toma de decisiones sobre su aprendizaje*, esto conlleva permitir la decisión colectiva sobre los criterios de evaluación, escuchar las preguntas y explicaciones de sus estudiantes y enseñar estrategias de autorregulación de aprendizaje.

La segunda categoría hace referencia a un profesor que menciona razones fundamentadas para explicar las tareas solicitadas y lo hace con mensajes informativos, flexibles y apoyando la competencia y relación de sus estudiantes (Deci *et al.*, 2010). A partir del análisis, se pudo concluir que se subdivide en dos estrategias desarrolladas en instituciones educativas de Bélgica, Corea, Alemania y Australia. Una primera estrategia es que el profesor *resalta la importancia y significado de los aprendizajes*, es decir, brinda un fundamento racional a los aprendizajes que realizan sus estudiantes en clase, y menciona el valor de las tareas poco interesantes (Vermote *et al.*, 2020; Flunger *et al.*, 2019). La segunda estrategia que sostiene Hyeon y Reeve (2013) y Hagger *et al.* (2015) es *tener un lenguaje positivo*. Esto en la práctica es invitar a los estudiantes al diálogo profundo con comentarios y retroalimentaciones constantes y oportunas, sin tener un lenguaje controlador (Flunger *et al.*, 2019).

La tercera categoría se manifiesta en un docente que considera las emociones, las demandas y el rechazo a actividades poco interesantes (Deci *et al.*, 2010). Esta categoría fue apoyada por autores españoles, coreanos y estadounidenses. Cano (2020), Hyeon y Reeve (2013) y Reeve *et al.* (2004) mencionan la estrategia de *considerar la perspectiva y los sentimientos de los estudiantes*. Esto se define como la apertura del profesor a escuchar retroalimentación sobre sus clases. Para ello, anima a sus estudiantes a expresarse, permitiendo la crítica y aceptándola incluso cuando es negativa.

Desde un punto de vista pedagógico, las estrategias didácticas son el conjunto de acciones del docente que tienen un objetivo educativo (Revilla, 2010; Bixio, 2004). A partir de esta perspectiva, las estrategias mencionadas son consideradas didácticas porque tienen el objetivo educativo de motivar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. En este sentido, pueden ser aplicadas en cualquier materia debido a que la motivación es transversal y esto se demostró en catorce investigaciones que se orientan a la didáctica general, cuatro a educación física y tres a otras disciplinas como matemática o ciencia. Además, es importante resaltar la facilidad de implementación, debido al nulo uso de materiales. Sin embargo, la dificultad está en poner en práctica este método, puesto que requiere de cambiar las creencias que tienen los docentes sobre la motivación. Por

ello, es importante que los educadores conozcan el fundamento teórico de este estilo y cómo aplicarlo diariamente en las clases.

La aplicación de estas estrategias generará resultados en el aprendizaje de los estudiantes y en la enseñanza de los docentes. A continuación, a través de los artículos encontrados, se reportarán las principales consecuencias que tiene el estilo de apoyo a la autonomía en el salón de clases.

### **2.3. CONSECUENCIAS DEL APOYO A LA AUTONOMÍA EN EL AULA**

El 90% de las investigaciones revisadas para el presente estado del arte mencionan las consecuencias de la implementación del estilo de apoyo a la autonomía en las aulas de primaria, tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en la enseñanza de los profesores. En ambas partes, los autores afirman que la consecuencia principal de este estilo es la motivación autónoma y regulada en las actividades que realizan tanto los educandos como los educadores (Deci *et al.*, 2010; Hagger *et al.*, 2015). Esto se debe a que el apoyo a la autonomía es el estilo con mayor nivel de satisfacción de las NPB y menor nivel de presión, lo que aumenta el disfrute en las tareas y, por lo tanto, la motivación (Vermote *et al.*, 2020; Aelterman *et al.*, 2014). No obstante, la motivación autónoma es la consecuencia principal, pero no es la única. Ahora bien, en un primer momento, se expondrán las consecuencias en los escolares y luego, en los docentes.

Respecto a las consecuencias en el aprendizaje de los estudiantes, el estilo de apoyo a la autonomía asegura estudiantes que se sientan competentes, relacionados y autónomos (Hagger *et al.*, 2015; Flunger *et al.*, 2019). Como lo afirma Froiland y Kowalski (2019), el estudiante es capaz de realizar las tareas y su sentimiento de logro aumenta, es decir, se siente competente. Por otro lado, Black y Deci (2000) y Lavigne *et al.* (2007), concuerdan en que el estudiante se siente escuchado por el docente y en un espacio seguro, es decir, se encuentra relacionado. Asimismo, Núñez y León (2018) complementan que el estudiante genera un aprendizaje autorregulado y toma iniciativa durante la sesión didáctica, esto quiere decir que se siente autónomo.

Además, profundizando en Núñez y León (2018), su investigación en España se basó en encontrar la relación entre el “engagement”, o compromiso del estudiante en sus clases, con el estilo de apoyo a la autonomía. Los resultados



demonstraron que este estilo genera fuertes sentimientos de autonomía en los estudiantes, lo que se conceptualiza como una experiencia de voluntad y sentido para decidir durante las actividades de aprendizaje. Esta experiencia de autonomía produce en el estudiante mayor compromiso con las clases. Estos resultados también fueron demostrados en investigaciones norteamericanas como Reeve *et al.* (2004) y Black y Deci (2000). A esto se adjunta otro artículo académico que señala al compromiso como una consecuencia importante del estilo de apoyo a la autonomía (Foriland y Kowalski, 2020).

La información se perfecciona cuando Núñez y León complementan que el compromiso es un concepto multidimensional con cuatro componentes independientes: comportamiento, emoción, cognición y agencia. En este sentido, el apoyo a la autonomía tiene resultados positivos en cada una de estas dimensiones. A esta afirmación, se unen otros autores debido a que confirman la presencia de estos resultados (Tabla N°6).

Tabla N°6. Autores que sostienen los resultados del apoyo a la autonomía en las diferentes dimensiones del compromiso del estudiante

<b>Dimensiones</b>	<b>Consecuencias del apoyo a la autonomía</b>	<b>Autores</b>
<i>Compromiso en el comportamiento</i>	El estudiante se esfuerza en las actividades y presta atención.	Núñez & León, (2018); Froiland & Kowalski (2020); Nuñez & León, (2018); Reeve, Jang, Carrel, Jeon & Barch, (2004); Flunger, Mayer & Umbach (2019); Black & Deci (2000); Cano (2020)
<i>Compromiso cognitivo</i>	El estudiante conoce su forma de aprender. Se basa en la comprensión y no en la repetición. Si le cuesta comprender, cambia de forma de estudio.	
<i>Compromiso emocional</i>	El estudiante tiene emociones positivas en clase. Muestra interés y disfruta de aprender nuevos contenidos.	
<i>Compromiso de agencia en el curso</i>	El estudiante realiza más preguntas y comentarios sobre los temas trabajados. Comenta sobre sus intereses y opiniones.	

Fuente: elaboración propia a partir de las investigaciones consultadas

En la Tabla N° 6, se afirma que el estilo de apoyo a la autonomía tiene una serie de consecuencias positivas en el proceso de aprendizaje del estudiante. Es importante resaltar que el apoyo a la autonomía comprende la multidimensional del niño, esto se evidencia cuando la parte afectiva como la cognitiva son atendidas con este estilo de enseñanza. Asimismo, el estilo de apoyo a la autonomía genera un

amor por el aprendizaje y un disfrute único en sus clases, factor que muchos docentes olvidan promover en la aplicación de sus sesiones.

Se considera que el apoyo a la autonomía es un complemento necesario en la didáctica del docente, todo ello para generar en el estudiante interés, emociones positivas, aprendizaje por comprensión y autorregulado, atención y en general, motivación por aprender. Sin embargo, si el docente aún no se encuentra convencido de integrar a su práctica este estilo de apoyo a la autonomía, tiene que conocer que también trae resultados positivos en su propia enseñanza.

Como aporta Cheon *et al.* (2014), “Giving autonomy support may yield benefits similar to receiving autonomy support” (p. 332)<sup>9</sup>. Esto quiere decir que los profesores que apoyan la autonomía de sus estudiantes, también obtienen resultados positivos en su enseñanza. Otras investigaciones demuestran que, al observar y comprobar las consecuencias positivas del apoyo a la autonomía en sus estudiantes, el profesor aumenta su satisfacción docente y, por lo tanto, su motivación por enseñar (Ruiz *et al.*, 2015; Reeve *et al.*, 2004).

De este modo, los investigadores se preguntaron si este incremento de la motivación docente implicaba una satisfacción de sus NPB. Estos estudios demostraron que la implementación del estilo de apoyo a la autonomía satisfacía las NPB del docente (Tabla N°7).

Tabla N°7. El estilo de apoyo a la autonomía satisface las NPB de los docentes

Profesor	Satisfacción de las NPB	Autores
Profesores autónomos	El profesor siente la libertad de desarrollar una enseñanza que se integra con sus valores pedagógicos y creencias didácticas.	Ruiz, Moreno-Murcia & Vera (2015); Froiland & Kowalski (2020); Cheon, Reeve, Tae & Hue (2014);
Profesores competentes	El profesorado aumenta su conocimiento en estrategias, lo que hace que se sienta eficaz y confiado porque sus estudiantes responden positivamente.	Reeve, Jang, Carrel, Jeon & Barch (2004); Froiland & Kowalski (2020)
Profesores relacionados	El profesor siente que tiene el respaldo de sus estudiantes, de la familia y comunidad educativa. La dinámica en el salón cambia.	

Fuente: elaboración propia a partir de las investigaciones consultadas

<sup>9</sup> Traducción libre: Dar apoyo a la autonomía puede generar beneficios similares a recibir apoyo a la autonomía.

La tabla N°7 muestra que las consecuencias del estilo de apoyo a la autonomía también son beneficiosas para el docente. A esto, Cheon *et al.* (2014) agrega tres consecuencias principales: aumento de la motivación al enseñar, adquisición de habilidades nuevas y una enseñanza basada en el bienestar del individuo. Estos tres puntos son sumamente importantes porque atrasan y frustran el crecimiento del cansancio docente, término muy conocido entre personas del magisterio, y ayudan a revalorizar la profesión pedagógica. Si se empodera a los profesores a adquirir un estilo de apoyo a la autonomía, la sociedad tendrá maestros motivados por enseñar; apasionados por generar vínculos positivos con sus estudiantes (relacionados); seguros en su práctica en el aula (competentes); e impulsores de una didáctica pertinente a sus valores pedagógicos (autónomos).

Como hemos visto en este último subtema, las investigaciones reportan una gran cantidad de consecuencias al utilizar el estilo de apoyo a la autonomía, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. Por esto, es importante que el docente aplique el estilo de apoyo a la autonomía. Esto servirá para fomentar en el estudiante la motivación y el compromiso por aprender. Se recuerda que la didáctica no es funcional cuando se centra en la enseñanza, abandonando al aprendizaje. En ese sentido, el apoyo a la autonomía es un estilo de enseñanza que tiene como enfoque central los aprendizajes de los estudiantes.

## REFLEXIONES FINALES

- Las investigaciones de la Teoría de la Autodeterminación (TAD) sostienen que los estilos motivacionales de los docentes van más allá del estilo de apoyo a la autonomía. Existe un continuo de estilos bastante flexible que se relaciona con las creencias de los propios docentes y se divide en cuatro tipos: apoyo a la autonomía, estructura, caos y control. Precisamente el apoyo a la autonomía, objeto de estudio de esta investigación, es el que tiene un mayor impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes de primaria porque promueve su agencia mediante estrategias de enseñanza sencillas; lo que desencadena la formación de estudiantes con un aprendizaje autónomo.
- Desde las fuentes consultadas con relación a la Teoría de la Autodeterminación (TAD), se ha percibido un vacío en cuanto a la realización de estudios comparativos acerca del impacto del apoyo a la autonomía en distintos contextos escolares con variables socioculturales o económicas. Además, otra carencia de las investigaciones está referida a el tratamiento de la evaluación y los recursos didácticos pertinentes al estilo de apoyo a la autonomía.
- A partir de las investigaciones revisadas, es evidente que el estudiante aprende mejor cuando es agente de su propio aprendizaje, cuando toma decisiones e interactúa con la acción didáctica. El estudiante aprende mejor cuando es autónomo, es decir, cuando tiene esta motivación interna para decidir de acuerdo a sus propios pensamientos y creencias. Desde esta perspectiva, el fin último de la enseñanza es la autonomía del estudiante. Sin autonomía, no hay motivación. Sin motivación por aprender, no hay aprendizaje. Entonces, la tarea del docente es facilitar al estudiante estos espacios de autonomía.
- Las fuentes consultadas resaltan que el docente es autónomo y, por lo tanto, solo decide cambiar su práctica si sus creencias pedagógicas están de acuerdo con esa práctica. En este sentido, si deseamos que los profesores peruanos utilicen el estilo de apoyo a la autonomía, primero tienen que estar convencidos de que el estudiante necesita ser autónomo para aprender. Esto desencadena que el docente empiece a apoyar la autonomía mediante estrategias que tienen como objetivo principal generar una motivación interna por aprender en el estudiante, la cual incrementara su autonomía en las actividades.

- La revisión de los datos teóricos en este trabajo - los principios, la metodología y las consecuencias del apoyo a la autonomía en el aprendizaje - han constituido una transformación importante de quien investiga, en específico, a nivel teórico didáctico. De esta forma, el presente estado del arte promueve la investigación sobre la motivación y la autonomía en las aulas peruanas de diferentes contextos socioeconómicos y culturales; e invita a los especialistas a construir instrumentos de evaluación y producir recursos didácticos de acuerdo a los principios del apoyo a la autonomía.



## REFERENCIAS

- Aelterman, N., Haerens, L., Petegem, S., Soenens, B. & Vansteenkiste, M. (2014). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of sports and exercise*, 16(2015), 26-36. doi: 10.1016/j.psychsport.2014.08.013
- Bixio, C. (2004). Nuevas estrategias en el aula. En Boggino, N. (Comp.), *Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula* (pp. 95-124). Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Black, A. & Deci, E. (2000). The Effects of Instructors' Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective. *Science education*, 78, 740-756.
- Cano, J. A. (2020). *Estudio de las relaciones entre el estilo ejercido por el docente, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, conducta de acoso y victimización en la escuela* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Miguel Hernández de Elche, España.
- Cheon, S., Reeve, J., Tae, H. Y. & Hue, R. J. (2014). The Teacher Benefits from Giving Autonomy Support During Physical Education Instruction. *Journal of sport & exercise psychology*, 36, 331-346.
- Deci, E., Jang, H. & Reeve, J. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600. doi: 10.1037/a001962
- Flunger, B., Mayer, A. & Umbach, N. (2019). Beneficial for Some or for Everyone? Exploring the Effects of an Autonomy-Supportive Intervention in the Real-Life Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 111 (2), 210 - 234.
- Froiland, J. & Kowalski, M. (2020). Parent perceptions of elementary classroom management systems and their children's motivational and emotional responses. *Social Psychology of Education*, 23, 433-448. doi: 10.1007/s11218-020-09543-5
- Gagné, M. (2003). The Role of Autonomy Support and Autonomy Orientation in Prosocial Behavior Engagement. *Motivation and Emotion*, 27(3), 199 - 223.
- Gigerenzer, G. (2007). *Gut feelings: The intelligence of the unconscious*. New York: Penguin.
- Gillet, N., Landrenière, M., & Vallerand, R. (2011). Intrinsic and extrinsic motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Social Psychology Education*, 15, 77-95. doi: 10.1007/s11218-011-9170-2
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987). Autonomy support in education: Creating the facilitating environment. *New directions in educational psychology*, 2, 213-232. Recuperado de: [https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=wkTw4jMI-JMC&oi=fnd&pg=PA213&dq=autonomy+support+environment+school+&ots=RSKYBFoTyE&sig=3x2Jy7qxV3G7oVsmMcrl7nL9X40&redir\\_esc=y#v=onep](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=wkTw4jMI-JMC&oi=fnd&pg=PA213&dq=autonomy+support+environment+school+&ots=RSKYBFoTyE&sig=3x2Jy7qxV3G7oVsmMcrl7nL9X40&redir_esc=y#v=onep)

[age&q=autonomy%20support%20environment%20school&f=false](#)

- Hagger, M. S., Sultan, S., Hardcastle, S. J., & Chatzisarantis, N. L. (2015). Perceived autonomy support and autonomous motivation toward mathematics activities in educational and out-of-school contexts is related to mathematics homework behavior and attainment. *Contemporary Educational Psychology, 41*, 111-123. Recuperado de: [https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/17796/228116\\_228116.pdf?sequence=2](https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/17796/228116_228116.pdf?sequence=2)
- Hyeon, S. & Reeve, J. (2013). Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure? A one-year follow-up investigation. *Psychology of sport and exercise, 2*, 508-518 . doi: 10.1016/j.psychsport.2013.02.002
- Jang, H., Kim, E. & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory theory dual-process model. *Learning and Instruction, 43*, 27-38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>.
- Joiner, T., Sheldon, K. & Williams, G. (2008). *Self-determination theory in the clinic: Motivating physical and mental health*. Estados Unidos: Yale University Press.
- Lavigne, G., Miquelon, P. & Vallerand, R. (2007). A motivational model of persistence in science education: A self-determination theory approach. *European Journal of Psychology of Education, 22*(3), 351-369-
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education, 22*, 529-545. <https://doi.org/10.1007/bf03173470>.
- Núñez, J. & León, J. (2018). Determinants of classroom engagement: a prospective test based on self-determination theory. *Teachers and teaching, 25*(2), 147-159. doi: 10.1080/13540602.2018.1542297
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an Interpersonal Motivating Style: Is it teachable?. *Contemporary educational psychology, 23*, 312-330.
- Reeve, J., Jang, H., Carrel, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion, 28*(2), 147- 165.
- Revilla, D. (2010) *Exigencias a los formadores de profesores en el ejercicio de su función docente* (Informe de tesis doctoral en proceso). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Ruiz, M., Moreno-Murcia, J.A. & Vera, J. A. (2015). The support of autonomy and self-determined motivation for teaching satisfaction. *European Journal of Education and Psychology, 8*(2), 68-75.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. United States: The Guilford Press.

- Ryan, R. & Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist Association*, 55(1), 68-78. doi:: 10.1037110003-066X.55.1.68
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M. Dochy, F. & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781. <https://doi.org/10.1348/000709908x304398>.
- Tucker, C., Zayco, R., Herman, K., Reinke, W., Trujillo, M., Carraway, K., Wallack, C. & Ivery, P. D. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 477-488.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of psychotherapy integration*, 23(3), 263.
- Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L., Buysschaert, F. & Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de) motivating teaching style in higher education: a circumplex approach. *Motivation and Emotion*, 44, 270-294.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6- 2. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>.