



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**Estilo motivacional docente, necesidades psicológicas básicas y compromiso
hacia la lectura en estudiantes de primaria**

Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología con mención en
Psicología Educativa que presenta el Bachiller:

Martin Dammert Freundt Thurne

Asesora:

Lennia Matos Fernández

Lima, Perú

2017



Agradecimientos

A Lennia,
a Rafael,
a los directivos y docentes de la institución educativa,
a los estudiantes participantes,
a cada uno de los jueces,
a mi familia.

Muchas gracias por su tiempo, disposición, apoyo y energía.





Resumen

Desde la Teoría de la Autodeterminación, el presente estudio buscó explorar las relaciones entre el estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía y control, la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas y el compromiso agente y conductual en 235 estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria de una escuela privada de Lima. Este estudio también examinó las propiedades psicométricas de los instrumentos hallando adecuadas evidencias de validez y confiabilidad en la muestra. La percepción de apoyo a la autonomía docente se asoció positivamente con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas ($r = .20, p < .01$), el compromiso conductual ($r = .12, p < .05$) y el compromiso agente ($r = .12, p < .05$). Asimismo, la percepción del control docente se relacionó positivamente con la frustración de las necesidades psicológicas básicas ($r = .23, p < .001$) y negativamente con el compromiso conductual ($r = -.17, p < .01$) y agente ($r = -.19, p < .01$). El análisis de senderos indicó que la relación entre la percepción de apoyo a la autonomía y el compromiso se encuentra mediada por la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Contrariamente, la percepción de control docente reveló un camino directo y negativo hacia el compromiso agente y conductual sin mediación de estas necesidades. Los resultados son discutidos a la luz del lado claro [*bright side*] y el lado oscuro [*dark side*] de la motivación durante la lectura realizada como parte de las visitas de los estudiantes a la biblioteca.

Palabras clave: estilo motivacional docente, necesidades psicológicas básicas, compromiso, lectura, educación.

Abstract

Grounded in Self-Determination Theory, this study explored the relationships between teachers' autonomy supportive and controlling style, satisfaction and frustration of basic psychological needs, and agentic and behavioural engagement in 235 students from fourth and fifth grade from a private school in Lima. This study also examined the psychometric properties of the instruments finding optimum evidences of validity and reliability in the sample. Perceived teachers' autonomy support positively associated with satisfaction of basic psychological needs ($r = .20, p < .01$), behavioural engagement ($r = .12, p < .05$), and agentic engagement ($r = .12, p < .05$). Moreover, perceived controlling teaching correlated positively with frustration of basic psychological needs ($r = .23, p < .001$) and negatively with behavioural ($r = -.17, p < .01$) and agentic ($r = -.19, p < .01$) engagement. A path analysis indicated that the relationship between perceived autonomy support and engagement is mediated by the satisfaction of basic psychological needs. On the other hand, perceived controlling teaching shows a direct and negative path towards agentic and behavioural engagement without mediation of the basic psychological needs. Results are discussed using the notion of a bright and dark side of motivation whilst reading during library visits.

Keywords: teacher motivational style, basic psychological needs, engagement, reading, education.



Tabla de contenidos

Introducción	1
Método	15
Participantes	15
Medición	16
Procedimiento	21
Análisis de datos	22
Resultados	23
Análisis preliminares: propiedades psicométricas de los instrumentos	23
Análisis principales: correlaciones y <i>path analysis</i>	26
Discusión	33
Referencias	39
Apéndices	51
Apéndice A: Documento informativo para padres de familia	51
Apéndice B: Adaptación de ítems según criterio de jueces	52
Apéndice C: Asimetría y curtosis de variables estudiadas	53
Apéndice D: Correlación biserial puntual entre sexo de participantes y variables de estudio	54
Apéndice E: Comparación de medias entre hombres y mujeres	55

La lectura se conceptualiza como un proceso activo de construcción de significados (Singer & Alexander, 2017). Esta compleja actividad (Kamil, 2012) es crucial para óptimos funcionamientos en la sociedad (De Naeghel, Van Keer, & Vanderlinde, 2014) al facilitar el acceso a información, el desarrollo de aprendizajes (Solé, 2012) y el auto conocimiento (Marchesi, 2005). Además de predecir el bienestar y el desenvolvimiento social (OECD, 2010; Solé, 1992), la lectura es trascendental para el rendimiento académico (Cox & Guthrie, 2001; Guthrie et al., 2006); por lo tanto, se considera una de las principales metas de la educación primaria (Solé, 1992). Como todo aprendizaje, la actividad lectora abarca elementos cognitivos, socioculturales y motivacionales; por ende, se concibe como una tarea multidimensional que debe ser aprendida (Alexander, 2012; Alexander & Fox, 2004) en el transcurso de la vida (Chall, 1995; Solé, 2012).

En cuanto a los elementos motivacionales de la actividad lectora, la persona debe poder y desear leer para dominar esta tarea (Guthrie & Wigfield, 2000); específicamente, debe manifestar voluntad e intención para interactuar (Alexander, 2012) y comprometerse con el material leído (Chall, 1995). Los estudiantes pueden encontrarse motivados hacia la lectura por diversos motivos (De Naeghel & Van Keer, 2013) que varían según el contexto lector (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, & Rosseel, 2012). El contexto recreativo alude a actividades de lectura desarrolladas en momentos de ocio mientras que el contexto académico hace referencia a la lectura desarrollada en la escuela o al empleo de la lectura para cumplir con actividades propias de la institución educativa (De Naeghel et al., 2012). A pesar de posibilitar el éxito escolar (Guthrie et al., 2006), se reporta una disminución en la satisfacción inherente de la lectura hacia el término de la educación primaria (Guthrie & Wigfield, 2000). Al invertir menor tiempo en esta tarea se obstaculiza la comprensión del texto (Guthrie & Wigfield, 2000), el rendimiento lector y la participación de la estudiante en su entorno (Wigfield & Guthrie, 1997). Ello dificulta el desarrollo de nueva información y experiencias (Chall, 1995).

La Teoría de la Autodeterminación [TAD]¹ [*Self-Determination Theory*] aborda aspectos de la personalidad a partir del estudio de la emoción y la motivación (Vansteenkiste, Niemiec, & Soenens, 2010), siendo esta última la encargada de

¹ La TAD es una macro-teoría compuesta por seis mini-teorías interrelacionadas entre sí. A pesar que cada una de estas mini-teorías responde a fenómenos específicos, en conjunto cubren todos los comportamientos humanos posibles (Ryan & Deci, 2017).

energizar, otorgar propósito y brindar dirección a todo comportamiento (Reeve, 2009a; Ryan & Deci, 2000a). Según esta teoría motivacional, toda persona exhibe tendencias naturales hacia el crecimiento (Ryan & Deci, 2017) que permiten, bajo ambientes de apoyo, el desarrollo y el crecimiento del individuo (Ryan & Deci, 2000b; Vansteenkiste & Ryan, 2013). A pesar de la predisposición existente hacia el bienestar (Ryan & Deci, 2000b), los factores socioculturales influyen las acciones y los sentimientos de las personas (Deci & Ryan, 2008a). Ante ello, la TAD busca comprender los elementos y el rol del contexto social (Ryan & Deci, 2017; Ryan & Niemiec, 2009) para optimizar el potencial humano (Ryan & Deci, 2000b).

Desde la TAD, la motivación no es comprendida como un constructo unitario ya que varía en intensidad y calidad² (Deci & Ryan, 2008b; Reeve, 2009a). Al ser “un proceso dinámico” (Reeve, 2009a, p. 15, traducción propia), las distintas regulaciones motivacionales presentan procedencias distintas (Ryan & Deci, 2017) que producen comportamientos variados (Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens, & Van Petegem, 2015). Estos comportamientos se alinean a lo largo de un continuo de autodeterminación³ (ver Figura 1) (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a) en donde las acciones son desarrolladas con mayor o menor grado de autonomía (Deci & Ryan, 1987).

² La calidad hace referencia a la clase de motivación detrás del comportamiento evidenciado (Vansteenkiste et al., 2006).

³ El continuo de autodeterminación cumple una función descriptiva; por lo tanto, no es un continuo de desarrollo que lleva a la persona de una regulación motivacional a otra de manera progresiva (Ryan & Deci, 2000c).

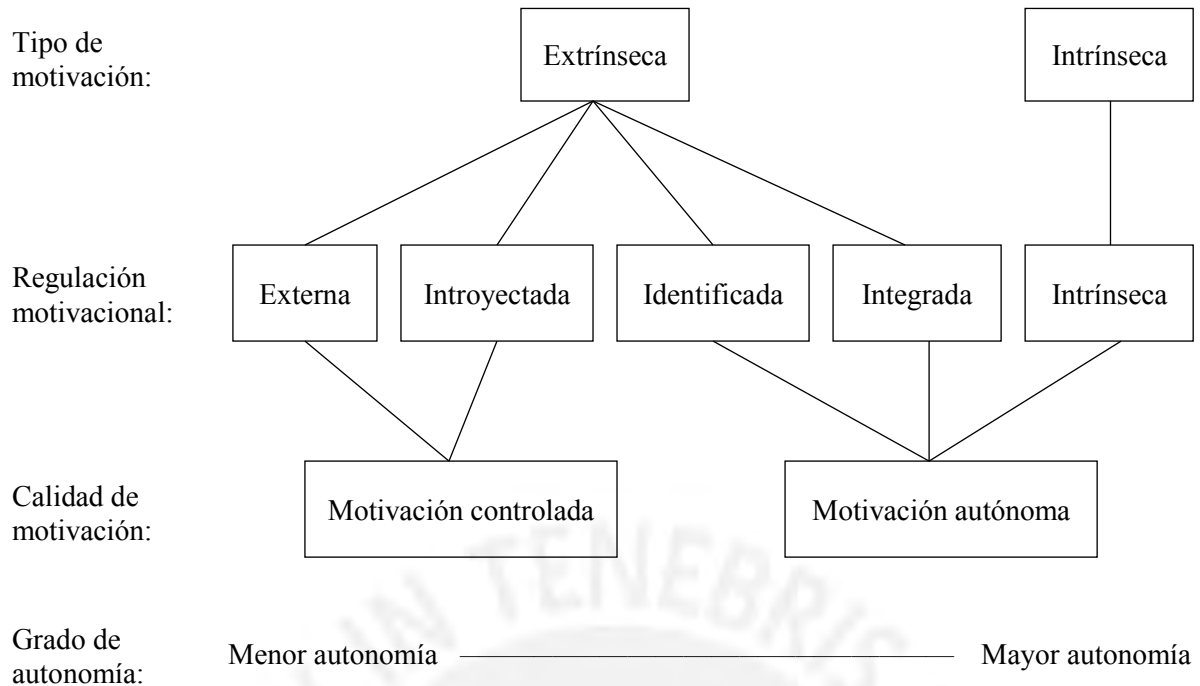


Figura 1. Continuo de autodeterminación (adaptado de Ryan & Deci, 2000a, 2002)

Hacia un extremo del continuo de autodeterminación se encuentra la motivación intrínseca (Deci & Vansteenkiste, 2004). La motivación intrínseca es concebida como la “manifestación de la tendencia de crecimiento” (Vansteenkiste et al., 2010, p. 106, traducción propia) y el prototipo de la motivación autónoma (Ryan & Deci, 2000c). La presencia de esta regulación motivacional posibilita la participación espontánea en actividades atractivas e interesantes (Vansteenkiste & Ryan, 2013) bajo propia voluntad (Deci & Ryan, 2000) y como fin último (Vansteenkiste et al., 2010). Lleva a ejecutar comportamientos por propio interés y gusto (Ryan & Deci, 2017) y estimula la curiosidad y la exploración del entorno (Vansteenkiste & Ryan, 2013) facilitando el aprendizaje, la creatividad (Deci & Ryan, 2008a) y el compromiso (Vansteenkiste et al., 2010). Por ejemplo, la investigación desarrollada por Bailey y Phillips (2016) en Australia encontró que estudiantes universitarios de psicología que reportaron motivación intrínseca hacia el estudio manifestaron mayor satisfacción con la vida, mayor grado de afecto positivo y mejores calificaciones.

Ante la ausencia de interés, la motivación extrínseca es necesaria para el compromiso con la actividad (Vansteenkiste et al., 2010). Este tipo de motivación hace alusión a comportamientos desarrollados para obtener resultados independientes a la acción (Ryan & Deci, 2000a); la tarea es realizada únicamente por las consecuencias

que conlleva (Vansteenkiste et al., 2010). A diferencia de la motivación intrínseca, permanentemente autónoma, la motivación extrínseca exhibe diversos grados de autonomía (Deci & Vansteenkiste, 2004; Ryan & Deci, 2000c) estando “más o menos internalizada” (Ryan & Deci, 2017, p. 14, traducción propia). Como parte de la regulación motivacional externa la persona manifiesta comportamientos para obtener recompensas o evitar castigos (Deci & Ryan, 2008a). En este caso, la acción es percibida como un medio para un fin (Vansteenkiste et al., 2010)⁴. Seguidamente, la regulación introyectada hace referencia a la presión autoimpuesta para el compromiso con la tarea (Haerens et al., 2015). Se desarrolla la actividad “para conseguir orgullo y autoestima o para evitar sentimientos de culpa y vergüenza” (Vansteenkiste et al., 2010, p. 116, traducción propia)⁵. A continuación, la regulación identificada lleva a “comprende[r] y avala[r] el valor personal (...) del comportamiento” (Vansteenkiste et al., 2010, p. 116, traducción propia). El individuo entiende la importancia de la actividad (Haerens et al., 2015) y la acepta como propia (Ryan, Deci, & Vansteenkiste, 2016)⁶. Finalmente, la regulación integrada “ocurre cuando las regulaciones identificadas son completamente asimiladas (...) en congruencia con los otros valores y necesidades de uno” (Ryan & Deci, 2000a, p. 73, traducción propia)⁷.

La mini-teoría de las necesidades psicológicas básicas representa el principio unificador dentro de la TAD (Niemić, Ryan, & Deci, 2010). A lo largo de esta mini-teoría las necesidades de autonomía, competencia y relación son concebidas como nutrientes indispensables para alcanzar funcionamientos óptimos⁸ (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017), a nivel personal e interpersonal (Chen et al., 2015), y bienestar físico, social y psicológico (Vansteenkiste et al., 2010). Las necesidades psicológicas básicas [NPB] son “requerimientos innatos para el crecimiento psicológico” (Vansteenkiste et al., 2010, p. 135, traducción propia); por ende, son universales (Deci

⁴ Un estudiante que muestra una regulación motivacional externa estudiaría, por ejemplo, para obtener una alta calificación en una evaluación (Niemić & Ryan, 2009).

⁵ Una estudiante que muestra una regulación motivacional introyectada estudiaría, por ejemplo, para sentirse orgullosa o para evitar culpa de su falta de preparación (Niemić & Ryan, 2009).

⁶ Un estudiante que muestra una regulación motivacional identificada buscaría estudiar y dominar temas de anatomía para, en un futuro, lograr ser competente dentro del campo médico (Niemić & Ryan, 2009).

⁷ Una estudiante que muestra una regulación motivacional integrada estudiaría medicina, por ejemplo, ya que esta carrera le permite asistir a personas vulnerables y ello se alinea, también, con sus propios valores (Niemić & Ryan, 2009).

⁸ Las NPB son nutrientes esenciales para el funcionamiento humano así como lo son el agua, la tierra y la luz para el crecimiento de las plantas (Vansteenkiste et al., 2010).

& Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017) y esenciales en toda área (Ryan & Deci, 2000b). Estas necesidades explican la conducta (Deci & Ryan, 2011) de hombres y mujeres de diversas culturas⁹, edades (Vansteenkiste et al., 2010) y niveles socioeconómicos (Deci & Ryan, 2011) a lo largo de la vida (Vansteenkiste et al., 2010) ya que la energía necesaria para el comportamiento surge de cada una de ellas (Deci & Ryan, 2008b, 2011).

La necesidad psicológica básica de autonomía hace referencia al deseo por experimentar voluntad propia y libertad psicológica durante la actividad (Vansteenkiste et al., 2010). Alude a “la necesidad de autorregular las propias experiencias y acciones” (Ryan & Deci, 2017, p. 10, traducción propia), es decir, al anhelo por reconocerse uno como origen e iniciador de su conducta (Soenens & Vansteenkiste, 2005)¹⁰. Los contextos de apoyo a la autonomía facilitan la iniciación del comportamiento y logran que la acción sea vivenciada en armonía con los intereses y valores personales (Vansteenkiste et al., 2010). Por el contrario, la frustración de esta necesidad, producto de ambientes controladores (Vansteenkiste et al., 2010), promueve sentimientos de control sobre la persona (Vansteenkiste & Ryan, 2013).

La necesidad psicológica básica de competencia hace alusión al deseo por mostrar eficacia al relacionarse uno con el ambiente, es decir, sentirse capaz de obtener resultados deseados (Niemi et al., 2010; Reeve, 2009a). Los contextos estructurados apoyan la satisfacción de la necesidad psicológica básica de competencia (Vansteenkiste et al., 2010) y facilitan una interacción exitosa entre el individuo y el ambiente (Vlachopoulos et al., 2013). Por el contrario, su frustración, producto de contextos caóticos (Vansteenkiste et al., 2010), origina sentimientos de duda, fracaso y bajos niveles de autoeficacia (Chen et al., 2015).

La necesidad psicológica básica de relación hace referencia a la búsqueda de interacción (Reeve, 2009a), cariño y cuidado (Vansteenkiste et al., 2010; Weinstein & DeHaan, 2014) y al desarrollo de conexiones íntimas y cercanas entre las personas (Niemi et al., 2010). Alude al anhelo por interactuar, estar conectado (Baumeister & Leary, 1995; Weinstein & DeHaan, 2014) y “sentirse significativo entre otros” (Ryan &

⁹ A pesar de ser universales, las NPB pueden presentar diversas manifestaciones en cada cultura; por lo tanto, se identifican distintos medios para lograr su satisfacción (Ryan & Deci, 2002).

¹⁰ La autonomía no representa independencia (Chirkov, Ryan, Kim, & Kaplan, 2003; Deci & Ryan, 2008a) ni falta de dirección (Vansteenkiste et al., 2010); por el contrario, se contraponen al actuar bajo presiones externas (heteronomía) (Vansteenkiste & Ryan, 2013).

Deci, 2017, p. 11, traducción propia). La satisfacción de la necesidad psicológica básica de relación se encuentra facilitada por contextos cálidos (Vansteenkiste et al., 2010) que denotan pertenencia (Deci & Vansteenkiste, 2004), aprecio (Van den Berghe et al., 2013) y preocupación (Vansteenkiste et al., 2010). En consecuencia, se busca vivenciar relaciones auténticas (Ryan & Deci, 2002) y evitar sentimientos de soledad y exclusión (Chen et al., 2015) causados por ambientes “fríos y de abandono” (Vansteenkiste et al., 2010, p. 132, traducción propia).

La satisfacción de las tres NPB promueve bienestar y crecimiento psicológico sean estas o no valoradas (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000b). Su satisfacción produce efectos positivos independientemente de las metas, deseos, valores y preferencias de la persona (Ryan & Deci, 2017) enfatizando la tendencia de crecimiento y el lado claro [*bright side*] del comportamiento humano (Haerens, Vansteenkiste, Aelterman, & Van den Berghe, 2016; Ryan & Deci, 2000b). El lado claro del funcionamiento humano señala que los ambientes que apoyan la satisfacción de las NPB fomentan el crecimiento, el desarrollo y la presencia de experiencias positivas (Ryan & Deci, 2000b, 2017). De esta manera, promueven mejores desempeños y una motivación de mayor calidad (Ryan & Deci, 2000b, 2017). La investigación longitudinal de Ratelle y Duchesne (2014) con estudiantes canadienses halló gran adaptación social, académica y emocional al término de la educación secundaria en estudiantes que manifestaron una alta satisfacción de las NPB desde sexto de primaria. Kanat-Maymon, Benjamin, Stavsky, Shoshani y Roth (2015) hallaron que la percepción de satisfacción de las NPB en actividades de aprendizaje se asoció positivamente con la motivación autónoma y negativamente con la deshonestidad académica en estudiantes de secundaria. Asimismo, fuera del contexto académico, la satisfacción de las NPB en adultos belgas se asoció negativamente con una baja calidad del sueño (Campbell et al., 2015).

En contraposición, la frustración de las NPB origina sentimientos de fracaso, inferioridad y soledad (Haerens et al., 2015) causando malestar, mal adaptación y, en extremo, desajustes (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Los contextos que “obstaculizan o fallan en proporcionar oportunidades para el cumplimiento de las necesidades psicológicas básicas” (Ryan & Deci, 2000b, p. 320, traducción propia) favorecen la aparición del lado oscuro [*dark side*] del comportamiento (Ryan & Deci, 2000b). El lado oscuro del funcionamiento humano alude a la presencia de sentimientos, actitudes y comportamientos negativos y perjudiciales promovidos por contextos y agentes

socializadores que frustran la satisfacción de las NPB (Ryan & Deci, 2000b, 2017). La frustración de las NPB no equivale a la insatisfacción ni, tampoco, a bajos niveles de satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación (Haerens et al., 2016) a pesar de producir ambos funcionamientos defectuosos (Vansteenkiste & Ryan, 2013) y consecuencias negativas para el desarrollo (Deci & Vansteenkiste, 2004). Según Vansteenkiste y Ryan (2013), en comparación a la frustración, los bajos niveles de satisfacción de las NPB originan consecuencias menos dañinas. Ante la insatisfacción de las NPB el individuo persigue sustitutos¹¹ o mecanismos compensatorios¹² (Deci & Ryan, 2000) que brindan agrado y placer a través de una satisfacción efímera (Deci & Ryan, 2011).

Las regulaciones motivacionales previamente descritas hacen referencia a comportamientos intencionales (Vansteenkiste et al., 2010) que denotan distintas calidades de motivación (ver Figura 1) (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006). La motivación autónoma se encuentra compuesta por la regulación motivacional intrínseca, integrada e identificada (Deci & Ryan, 2000) y hace referencia a comportamientos iniciados por voluntad propia (Deci & Ryan, 1987). Su presencia es impulsada por la satisfacción de las tres NPB (Vlachopoulos et al., 2013) y conlleva a mayor persistencia, desempeño, salud (Deci & Ryan, 2000) y bienestar (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Por ejemplo, Evans y Bonneville-Roussy (2016), en Australia y Nueva Zelanda, encontraron que la motivación autónoma predijo una mayor frecuencia de la práctica instrumental y un mejor desempeño durante las sesiones en estudiantes universitarios de carreras de música. Por el contrario, la motivación controlada se compone de la regulación introyectada y la regulación externa (Deci & Ryan, 2000) y alude a comportamientos influenciados por presiones, internas o externas, o controlados por recompensas y castigos (Vansteenkiste et al., 2010).

La TAD exhibe gran interés por los factores sociales que facilitan o dificultan la motivación y el crecimiento (Ryan & Deci, 2017). Específicamente, señala que el entorno social no controla el comportamiento (Ryan & Niemiec, 2009) sino que sus actores (Adams, Little, & Ryan, 2017) influyen la experiencia (Ryan & Niemiec,

¹¹ Por ejemplo, ante la ausencia de satisfacción de la necesidad de relación la persona puede recurrir a la búsqueda de posesiones materiales y dinero para intentar conseguir la aprobación de otros (Deci & Ryan, 2000).

¹² Según Deci y Ryan (2000) existen tres tipos de mecanismos compensatorios: descarga de autocontrol (ej. autolesiones, abuso de alcohol y drogas), patrones rígidos de comportamiento (ej. estándares de perfeccionismo) y conducta oposicionista desafiante.

2009) y las acciones de las personas; es decir, el funcionamiento humano (Ryan & Deci, 2017). A pesar de que las personas pueden moldear sus características de vida (Vansteenkiste & Ryan, 2013), el contexto social (inmediato o cultural) influye en la motivación al facilitar o dificultar la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación (Ryan & Deci, 2000a; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Así, el entorno social apoya [*supports*] u obstaculiza [*thwarts*] la experiencia de satisfacción de las NPB (Haerens et al., 2016). En consecuencia, la variación en la satisfacción o frustración de las NPB será producto del contexto y de las relaciones interpersonales vivenciadas por la persona (Ryan & Deci, 2017).

En el ámbito educativo, las dinámicas de aula intervienen en la motivación (Jang, 2008; Kaplan & Patrick, 2016; Reeve, 2012) y en el bienestar del alumnado (Ryan & Deci, 2017). Dentro de este contexto educativo, los docentes son considerados uno de los principales agentes de socialización (van der Kaap-Deeder, Vansteenkiste, Soenens, & Mabbe, 2016; Weinstein & DeHaan, 2014) y, como tal, “una importante fuente de influencia en la calidad motivacional estudiantil” (De Meyer et al., 2014, p. 541, traducción propia). Los docentes, al interactuar con los estudiantes, evidencian estilos motivacionales de apoyo a la autonomía o control (Reeve, 2009b). Estos estilos motivacionales repercuten en la práctica docente (Reeve & Cheon, 2014) y en las relaciones interpersonales (Ryan & Niemiec, 2009). Intervienen en las tareas desarrolladas (Reeve & Cheon, 2014) y en el comportamiento estudiantil al influir su experiencia en clase (Ryan & Niemiec, 2009).

Los ambientes escolares de apoyo a la autonomía fomentan aprendizajes y motivación estudiantil de calidad (Ryan & Deci, 2017). El estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía es entendido como un “esfuerzo instruccional para brindar a los estudiantes un ambiente (...) y una relación docente-estudiante que apoye la necesidad de autonomía” (Reeve, 2016, p. 130, traducción propia); sin embargo, también permite la satisfacción de las NPB de relación y competencia¹³ (Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Al promover la satisfacción de las NPB, el estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía promueve funcionamientos positivos (Jang, Kim, & Reeve, 2016; Reeve & Jang, 2006) y beneficia la motivación, el compromiso, el bienestar psicológico y el aprendizaje (Reeve, 2009b; Ryan & Deci,

¹³ Las necesidades de autonomía, competencia y relación son “interdependientes” (Ryan & Deci, 2017, p. 248, traducción propia) ya que cada una facilita la satisfacción de la otra (Ryan & Deci, 2017).

2017) en estudiantes de distintos niveles académicos (Guay, Ratelle, & Chanal, 2008). Facilita, además, la internalización e integración de las regulaciones motivacionales extrínsecas (Vansteenkiste et al., 2006) en regulaciones motivacionales de mayor calidad (Deci & Ryan, 2000). Esto permite “transforma[r] normas sociales, tradiciones y reglas en valores personales” (Vansteenkiste et al., 2010, p. 114, traducción propia) logrando que la estudiante se considere iniciadora de su conducta (Vansteenkiste et al., 2010) y que desarrolle actividades que no son interesantes ni agradables para ella (Niemic & Ryan, 2009).

Para emplear un estilo de enseñanza de apoyo a la autonomía, el docente debe comprender que “los estudiantes poseen recursos motivacionales internos” (Reeve, 2009b, p. 168, traducción propia) que dirigen las tareas de aprendizaje. Este estilo motivacional docente permite desarrollar oportunidades (Reeve & Jang, 2006) que respaldan la voluntad de las personas (Vansteenkiste, Ryan, & Deci, 2008) a pesar que no implica ser condescendiente con ellas (Deci & Ryan, 2016). En este caso, los docentes son vistos como “facilitadores, guías y defensores del desarrollo” (Ryan & Niemic, 2009, p. 270, traducción propia). Promover la iniciación de comportamientos, apoyar la elección y responder las dudas y los pensamientos del alumnado, tomando en cuenta sus perspectivas¹⁴ (Deci & Ryan, 2008a), denota estrategias de apoyo a la autonomía. Asimismo, para ofrecer sentimientos y comportamientos de apoyo a la autonomía el docente puede acoger las acciones y los pensamientos de los estudiantes, brindar razones explicativas, recurrir a un lenguaje informativo (y no controlador), mostrar paciencia hacia los distintos ritmos de aprendizaje y reconocer la existencia de afectos negativos (Reeve, 2009b; Su & Reeve, 2011). Cada una de estas estrategias puede tener mayor (o menor) utilidad según la tarea o el momento de aprendizaje siendo vivenciado (Jang, Reeve, & Halusic, 2016).

La investigación de Jang, Kim y colegas (2016) concluyó que el estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía predijo la satisfacción de las NPB y el compromiso semestral en estudiantes coreanos de secundaria. De Meyer y colegas (2016) también observaron la relevancia del estilo motivacional docente en la motivación estudiantil al hallar que estudiantes de secundaria reportaron mayor

¹⁴ Tomar en cuenta la perspectiva de los estudiantes implica predecir sus sentimientos, acciones y percepciones durante el desarrollo de toda actividad (Kaplan & Patrick, 2016). A pesar que toda estrategia de apoyo a la autonomía requiere tomar en cuenta la perspectiva de los estudiantes (Ryan & Deci, 2000a), esta no se considera en sí una estrategia para apoyar la satisfacción de esta NPB (Jang et al., 2016).

compromiso cuando experimentaron apoyo a la autonomía por parte de sus docentes de educación física. Esta relación positiva entre el ambiente de apoyo a la autonomía y el compromiso ha sido también observada en adolescentes y adultos con discapacidad intelectual leve (Emond Pelletier & Joussemet, 2016). En resumen, reconocer a la estudiante, ofrecerle respeto y respaldar sus iniciativas (Vansteenkiste et al., 2008) permite que “experimente, persiga y enriquezca [sus] intereses y metas” (Reeve & Halusic, 2009, p. 147, traducción propia).

El estilo motivacional docente puede contrastar con el estilo de enseñanza de apoyo a la autonomía y ser altamente controlador (Reeve, 2009b, 2016). Los contextos controladores son producto de actitudes, comportamientos y lenguaje controlador que fuerzan a la persona a pensar, actuar y sentir de cierta manera (Reeve, 2009b; Vansteenkiste et al., 2008). En este caso, los docentes son vistos como “monitores e instructores” (Ryan & Niemiec, 2009, p. 270, traducción propia) que manifiestan gran presión y autoritarismo para influenciar el pensamiento y el comportamiento estudiantil (Bartholomew, Ntoumanis, & Thøgersen-Ntoumani, 2010). Al exhibir control, la docente desconoce e ignora la perspectiva de los estudiantes (Reeve, 2009b), y sus recursos motivacionales internos (Reeve & Jang, 2006), y busca que sigan una agenda previamente establecida (Reeve, 1998). En consecuencia, concebir la motivación del alumnado desde la perspectiva del docente perjudica el funcionamiento (Reeve, 2009b) y los aprendizajes estudiantiles (Ryan & Niemiec, 2009) ya que anula su autonomía (Ryan, Di Domenico, Ryan, & Deci, 2017) y obstaculiza la experiencia de satisfacción de sus NPB (Jang, Reeve, Ryan, & Kim, 2009; Ryan & Deci, 2017).

El control docente se caracteriza, principalmente, por el uso de incentivos, castigos y amenazas, la ausencia de razones explicativas, el uso de lenguaje controlador (Reeve & Jang, 2006), la manifestación de impaciencia y la demostración de autoritarismo y poder al sobrellevar reclamos o expresiones negativas de los estudiantes (Reeve, 2009b). Estos comportamientos pueden originarse a raíz de presiones superiores, inferiores (Pelletier, Séguin-Lévesque, & Legault, 2002) o internas¹⁵ que influyen, de manera implícita o explícita, el estilo motivacional del docente (Reeve, 2009b).

¹⁵ Las presiones superiores [*pressures from above*] hacen referencia a presiones impuestas por actores externos. Las presiones inferiores [*pressures from below*] aluden a muestras de pasividad estudiantil durante la enseñanza. Finalmente, las presiones internas [*pressures from within*] hacen referencia a las creencias y a la personalidad de los docentes (Reeve, 2009b).

El estudio desarrollado por Haerens y colegas (2015) con estudiantes de secundaria de Flandes, Bélgica encontró que la percepción de control docente, a través de la mediación de la frustración de las NPB, se relacionó con la motivación controlada y la desmotivación. La percepción de control docente también mostró una asociación positiva con el opositorismo desafiante (Haerens et al., 2015). Mientras tanto, De Meyer, Soenens, Aelterman, De Bourdeaudhuij y Haerens (2015) hallaron que la percepción de control docente en estudiantes de educación física se relacionó negativamente con la motivación intrínseca y la regulación motivacional identificada. Se encontró, además, una asociación positiva entre la percepción de control docente y la regulación introyectada, la regulación externa y la desmotivación (De Meyer et al., 2015). Las consecuencias del control docente han sido corroboradas por marcadores biológicos; por ejemplo, a través de manipulaciones experimentales, Reeve y Tseng (2011) hallaron que la percepción del estilo motivacional de control docente afectó la reactividad del cortisol (respuesta biológica del estrés) en estudiantes de pregrado.

La evidencia empírica respalda que el estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía facilita el lado claro de la motivación al apoyar la satisfacción de las NPB; por lo tanto, promueve óptimos funcionamientos (Haerens et al., 2015) y desempeños escolares positivos (Reeve, 2016; Ryan & Deci, 2000a). Contrariamente, el estilo motivacional de control docente promueve el lado oscuro de la motivación, es decir, la frustración de las NPB, funcionamientos negativos (Vansteenkiste & Ryan, 2013) y resultados motivacionales mal adaptativos (Haerens et al., 2015). De esta manera, se corrobora que el ambiente social puede apoyar u obstaculizar la satisfacción de las NPB y el desarrollo humano (Vansteenkiste & Ryan, 2013).

Anteriormente, se ha observado que el apoyo a la autonomía y la satisfacción de las NPB (Vansteenkiste et al., 2010) promueve funcionamientos escolares positivos (Ryan & Deci, 2000a) facilitando el compromiso del alumnado en las tareas de aprendizaje (Jang et al., 2009). A diferencia de la motivación, concebida como un proceso subjetivo que se experimenta de manera privada (Lee & Reeve, 2012; Reeve, 2009a), el compromiso [*engagement*] es directamente observable (Reeve, 2012; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009) y entendido como la manifestación de la interacción entre los procesos motivacionales y el contexto escolar (Lee & Reeve, 2012; Reeve, 2012). Al ser el resultado de factores ambientales (Lee & Shute, 2010), el compromiso no es estable (Bakker, Sanz, & Kuntze, 2015; Skinner et al., 2009) sino altamente influenciado por la práctica docente (Bakker et al., 2015).

El compromiso estudiantil hace referencia al grado de involucramiento en la tarea (Unrau & Quirk, 2014). Este constructo multidimensional (Reeve, 2012) interviene en el aprendizaje (Reeve, 2012; Skinner et al., 2009), facilita altos desempeños (Bakker et al., 2015), predice el rendimiento (Ladd & Dinella, 2009) y brinda retroalimentación sobre la práctica docente (Reeve, 2012). Se encuentra compuesto por cuatro componentes: conductual, emocional, cognitivo y agente (Reeve, 2012; Reeve & Lee, 2014). En primer lugar, el compromiso conductual hace alusión al nivel de atención, esfuerzo y persistencia manifestado durante la tarea (Skinner et al., 2009). El compromiso emocional hace referencia a reacciones positivas y negativas exhibidas (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004); no obstante, resalta la presencia de emociones que facilitan la actividad (Reeve, 2012). Seguidamente, el compromiso cognitivo alude al empleo de estrategias de aprendizaje sofisticadas (Reeve, 2012) mientras que el compromiso agente resalta el involucramiento intencional de la persona (Reeve & Tseng, 2011) y concibe a la estudiante como una persona capaz de contribuir, enriquecer y personalizar la actividad (Reeve, 2012). Desde el compromiso agente, el estudiante coopera y participa de manera proactiva en el aprendizaje siendo capaz de solicitar y modificar la actividad, compartir sus gustos y disgustos, comunicar intereses y opiniones, y ofrecer sugerencias para optimizar la dinámica educativa (Reeve & Tseng, 2011). El estudiante colabora en la enseñanza para potenciar su aprendizaje y para lograr situarse en ambientes que apoyen la satisfacción de sus NPB (Reeve, 2012, 2013).

Escasas investigaciones han explorado el fenómeno de la motivación y la lectura en estudiantes de primaria (ej. De Naeghel et al., 2012; De Naeghel & Van Keer, 2013; Guthrie et al., 2007). Entretanto, limitados estudios han distinguido el lado claro del lado oscuro de la motivación en contextos educativos (De Meyer et al., 2014; Haerens et al., 2015). Igualmente, la motivación y el compromiso han sido, comúnmente, explorados de manera independiente (Unrau & Quirk, 2014). A raíz de ello, la presente investigación busca estudiar la relación entre el estilo motivacional docente (apoyo a la autonomía versus control), las NPB (satisfacción versus frustración) y el compromiso agente y conductual en estudiantes de primaria. Este estudio busca también analizar las propiedades psicométricas de los instrumentos empleados. Se espera encontrar que el estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía se asocie a la satisfacción de las NPB y a altos niveles de compromiso conductual y agente mientras que el control docente se relacione con la frustración de las NPB y con bajos niveles de estos

componentes del compromiso. Específicamente, se espera que la satisfacción y frustración de las NPB medie la relación entre los estilos motivacionales del docente y el compromiso estudiantil. Para recolectar información sobre las variables mencionadas se diseñó una investigación cuantitativa en donde se evaluó de manera presencial, en un momento específico del tiempo, a estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria de una institución educativa.





Método

Participantes

Los participantes de la presente investigación fueron 235 estudiantes (47.70% mujeres, $N = 112$; 52.30% hombres, $N = 123$; M edad = 10.35, $DE = 0.71$ años) de una institución educativa privada laica de Educación Básica Regular, de Lima Metropolitana, y sus docentes de Comunicación¹⁶ (75% mujeres, $N = 6$; 25% hombres, $N = 2$; M edad = 48.88, $DE = 12.96$ años). Los estudiantes se encontraron cursando cuarto ($N = 113$) o quinto grado de primaria ($N = 122$) y fueron seleccionados de forma intencional por disponibilidad de acceso a la muestra.

Con respecto a la ciudad de origen, el 80% ($N = 188$) de estudiantes nació en el Perú. Adicionalmente, el 3.40% ($N = 8$) nació en Sudamérica (exceptuando el territorio peruano), el 9.36% ($N = 22$) en Norteamérica, el 5.96% ($N = 14$) en Europa y el 1.28% ($N = 3$) en Centroamérica. En relación a la lengua materna, el 91.91% ($N = 216$) de los estudiantes reportó el castellano como primera lengua mientras el 8.09% ($N = 19$) evidenció otras lenguas maternas como el inglés, el portugués y el chino. A pesar de no presentar el castellano como primera lengua, estos últimos sí mostraban fluidez y dominio del idioma español por lo que pudieron completar los cuestionarios sin dificultad. Esta información fue previamente corroborada por sus docentes de Comunicación. Contrariamente, los directivos de la institución proporcionaron una lista de estudiantes que no dominaban el castellano y que no podrían comprender ni completar los cuestionarios. Estos estudiantes ($N = 5$) permanecieron en sus salones leyendo cuentos durante la administración de los instrumentos a sus compañeros.

Los docentes de Comunicación actuaron como informantes calificando el nivel de compromiso manifestado por cada uno de sus estudiantes durante la lectura realizada como parte de las visitas grupales a la biblioteca. La actividad lectora desarrollada en este espacio es de libre elección y ejecutada bajo propia voluntad ya que los estudiantes pueden elegir el material de lectura que mejor se adecue a sus intereses, gustos y habilidades. En relación a las características sociodemográficas de los informantes, el 62.50% ($N = 5$) de ellos nació en Perú, el 25% ($N = 2$) en Inglaterra y el 12.50% ($N = 1$) en Australia. El 62.50% ($N = 5$) reportó el castellano como lengua materna y el 37.50%

¹⁶ Forman parte de esta clasificación los docentes de Comunicación e Inglés de la presente institución educativa. Se decidió que docentes de ambas asignaturas participen ya que realizan la misma cantidad de visitas y actividades en la biblioteca con sus estudiantes.

($N = 3$) restante el inglés. Los informantes mostraron experiencia como docentes de Comunicación (M experiencia docente = 22.44, $DE = 14.21$ años) y como docentes de esta área curricular en la actual institución (M experiencia docente en I.E. = 15.42, $DE = 13.53$ años).

Con referencia a los aspectos éticos, los padres de familia de cuarto y quinto grado de primaria recibieron un documento informativo (ver Apéndice A) en donde se compartió el objetivo y las implicancias de la investigación. Se resaltó la confidencialidad, el exclusivo uso académico de los hallazgos y la entrega de resultados grupales y recomendaciones a la institución educativa. A través del documento informativo, los padres de familia tuvieron la oportunidad de denegar la participación de sus hijos e hijas en el estudio. Aquellos estudiantes que no recibieron autorización de sus padres para participar ($N = 3$) permanecieron en sus salones leyendo cuentos durante la administración de los cuestionarios.

Los estudiantes que obtuvieron permiso de sus padres para participar recibieron información de manera oral sobre el objetivo de la investigación, la colaboración voluntaria y la posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento sin consecuencia alguna. Todos los estudiantes dieron su asentimiento oral y aceptaron participar. Ellos también recibieron indicaciones escritas en una hoja de instrucciones que contaba con un ítem de ejemplo. En este documento se resaltó la ausencia de respuestas correctas e incorrectas (enfaticando que no se trataba de un examen) y se pidió honestidad a los estudiantes. Asimismo, los docentes de Comunicación fueron informados por los coordinadores de año de la institución sobre el objetivo de la investigación y sus implicancias. Todos ellos aceptaron participar voluntariamente como informantes.

Los participantes no recibieron ninguna retribución ni la devolución de resultados individuales. Estos fueron luego compartidos, de manera global, con las autoridades de la institución educativa.

Medición

Ficha de datos sociodemográficos. Se elaboró un cuestionario para recoger las principales características de los participantes. Esta información permitió describir la muestra de estudiantes a través de sus características sociodemográficas (sexo, edad, grado, ciudad de nacimiento y lengua materna). Además, se recolectó información sociodemográfica de los docentes de Comunicación (sexo, edad, ciudad de nacimiento y

lengua materna) y características sobre su desarrollo profesional (experiencia como docentes de Comunicación y experiencia docente en la actual institución).

Percepción del estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía. El Cuestionario Reducido de Clima de Aprendizaje (*Short Version Learning Climate Questionnaire*; Williams & Deci, 1996) fue utilizado para evaluar la percepción estudiantil de apoyo a la autonomía brindado por los docentes. Este instrumento de autoreporte está compuesto por 6 ítems que exhiben distintas experiencias en la interacción entre estudiante y docente. Estos ítems se califican a través de una escala Likert del 1 (Nunca) al 4 (Siempre) y hacen alusión a situaciones y estrategias de apoyo a la autonomía durante la lectura realizada al visitar la biblioteca (ej. “Siento que mi profesor(a) me da opciones y posibilidades de escoger las cosas que hago”). Se empleó la versión castellana del cuestionario adaptado por Matos, Reeve, Herrera y Claux (2017) al contexto peruano; sin embargo, se efectuaron pequeños ajustes a nivel lingüístico en base a las características de los participantes con el apoyo de un comité conformado por cuatro psicólogos y educadores bilingües. La nueva versión de los ítems fue puesta a prueba en el piloto.

Como parte del proceso de validez de constructo convergente, Williams y Deci (1996) encontraron una correlación positiva y significativa entre la percepción de apoyo a la autonomía y la orientación autónoma de la Escala General de Orientaciones Causales. Los análisis de componentes principales evidenciaron un único componente que explicó el 63% de la varianza e ítems con cargas factoriales mayores a .66. Con respecto a la confiabilidad del cuestionario, se encontró una consistencia interna adecuada al evidenciar un alfa de Cronbach de .96. En estudiantes de secundaria de Corea del Sur, Jang y colegas (2009) también hallaron una óptima consistencia interna (alfa de Cronbach de .88).

Este instrumento fue adaptado al contexto peruano con estudiantes universitarios; para ello, pasó por un proceso de validez de contenido desarrollado por psicólogos bilingües. Posteriormente, se analizó la validez de constructo a través de análisis factoriales exploratorios en donde se solicitó la extracción de componentes principales con rotación Varimax. En cuanto a los análisis factoriales confirmatorios, se encontraron adecuados valores según Hu y Bentler (1999) ($S-B\chi^2 = 195.49$; $S-B\chi^2/df = 2.17$; RMSEA = .058; CFI = .99). El método de consistencia interna fue empleado para evaluar la confiabilidad del instrumento encontrando un alfa de Cronbach de .93

(Matos, 2009). La versión reducida del cuestionario mostró una consistencia interna de .82 y .87 en jóvenes limeños al inicio y fin del semestre académico (Matos et al., 2017).

Percepción del estilo motivacional de control docente. Para evaluar la percepción estudiantil de control docente se utilizó el Cuestionario de Control Docente (*Teacher Control Questionnaire*; Jang et al., 2009). Este instrumento de autoreporte está compuesto por 4 ítems que presentan distintos tipos de interacciones entre estudiante y docente. Se califica a través de una escala Likert del 1 (Nunca) al 4 (Siempre) y hace referencia al control, a la rigidez, a la presión y al lenguaje controlador exhibido por el docente durante la lectura realizada en la biblioteca (ej. “Mi profesor(a) trata de controlar todo lo que hago”). Se utilizó la versión del cuestionario adaptado por Matos y colegas (2017) al contexto peruano; no obstante, se realizaron pequeñas modificaciones a nivel lingüístico con apoyo de un comité de cuatro psicólogos y educadores bilingües. Esta nueva versión de la escala fue luego puesta a prueba en el piloto.

La validez de constructo del cuestionario original fue evaluada a partir de un análisis factorial confirmatorio el cual evidenció excelentes índices de ajuste ($\chi^2(113) = 246.74$; CFI = .95; RMSEA = .068; SRMR = .055). Con respecto a la confiabilidad del instrumento, se encontró una consistencia interna ideal al hallar un alfa de Cronbach de .87 en estudiantes de secundaria de Corea del Sur (Jang et al., 2009). En el contexto peruano, este instrumento fue adaptado con estudiantes universitarios al pasar por un proceso de validez de contenido (Matos et al., 2017). Con respecto a la confiabilidad del cuestionario, se halló una consistencia interna de .74 y .79 al inicio y fin del semestre académico (Matos et al., 2017).

Satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas. El Cuestionario de Satisfacción y Frustración de Necesidades Psicológicas Básicas (*Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale*; Chen et al., 2015) fue utilizado para evaluar la experiencia de satisfacción y frustración de las necesidades de autonomía, competencia y relación. Este instrumento de autoreporte se encuentra compuesto por 24 ítems y se califica a través de una escala Likert del 1 (Nunca) al 4 (Siempre). Cada necesidad psicológica básica es evaluada a través de 8 ítems (4 que miden su satisfacción y 4 que miden su frustración). A pesar de ello, las afirmaciones vivenciadas al realizar actividades de lectura en la biblioteca pueden agruparse en 2 sub-

escalas; la sub-escala de satisfacción de las NPB (ej. “Siento que soy libre de escoger las cosas que hago”, “Siento que puedo hacer las cosas bien”, “Me siento cercano(a) y conectado(a) a otras personas que son importantes para mí”) y la sub-escala de frustración de las NPB (ej. “Me siento obligado(a) a hacer demasiadas cosas”, “Tengo serias dudas acerca de si puedo hacer las cosas bien”, “Siento que mis relaciones con los demás son poco importantes”).

Para la elaboración del cuestionario se tomó como referencia los ítems administrados en jóvenes universitarios, tanto en inglés como en castellano (Chen et al., 2015). Esta escala pasó por un proceso de criterio de jueces para analizar la validez de contenido a través del coeficiente V de Aiken (Aiken, 1980) y el Índice de Acuerdo (Escurra, 1988). Como parte de este proceso, la adaptación lingüística y etaria de cada ítem fue revisada por un grupo de jueces ($N = 8$) conformado por psicólogos y docentes con dominio del inglés. Los ítems que presentaron un bajo coeficiente V de Aiken (Aiken, 1980) y un bajo Índice de Acuerdo (Escurra, 1988) (ver Apéndice B) fueron modificados en base a las observaciones y recomendaciones señaladas por los jueces. Se recurrió, también, a la opinión de una educadora especialista en el nivel primario.

La validez de constructo del cuestionario original fue evaluada a partir de análisis factoriales exploratorios y análisis factoriales confirmatorios. El análisis factorial exploratorio permitió una primera apreciación de la estructura de los ítems y de cada necesidad psicológica básica. El análisis factorial confirmatorio evidenció excelentes índices de ajuste ($SBS-\chi^2(231) = 372.71$; $CFI = .97$; $RMSEA = .03$; $SRMR = .04$). En lo que respecta a la consistencia interna, se encontró valores entre .64 y .89. Específicamente, en jóvenes universitarios de Perú se halló una consistencia interna de .74 y .77 para la satisfacción y frustración de la necesidad de autonomía, de .75 y .64 para la satisfacción y frustración de la necesidad de relación y, finalmente, de .78 y .68 para la satisfacción y frustración de la necesidad de competencia (Chen et al., 2015).

En una muestra de universitarios de arte de una universidad privada de Lima Metropolitana, Acha (2014) encontró excelentes índices de ajuste a partir de análisis factoriales confirmatorios para la sub-escala de satisfacción ($SB-\chi^2(51) = 72.80$; $CFI = .99$; $RMSEA = .05$; $SRMR = .05$) y frustración de las NPB ($SB-\chi^2(51) = 72.23$; $CFI = .98$; $RMSEA = .05$; $SRMR = .06$). Se encontró una estructura factorial que denota la existencia de dos sub-escalas que evalúan la satisfacción y frustración de las NPB. Con

respecto a la confiabilidad del instrumento, a través del método de consistencia interna Acha (2014) halló un alfa de Cronbach de .87 y de .80 para la sub-escala de satisfacción y frustración de las NPB, respectivamente. Las correlaciones elemento-total corregidas fueron adecuadas al encontrarse entre .42 y .72.

Caro (2015), en una muestra de docentes de instituciones educativas de Lima Metropolitana, realizó análisis factoriales exploratorios (análisis de componentes principales) solicitando la extracción de dos componentes con rotación Promax. A partir del análisis factorial exploratorio, encontró cargas factoriales adecuadas para la sub-escala de satisfacción (entre .70 y .94) y frustración (entre .57 y .86) de las NPB. Con respecto a la confiabilidad del instrumento, Caro (2015) halló un alfa de Cronbach de .98 y .93 para la sub-escala de satisfacción y frustración de las NPB, respectivamente. Asimismo, las correlaciones elemento-total corregidas fueron adecuadas al encontrarse entre .54 y .93.

Compromiso conductual. La Medida de Compromiso Versus Desafecto con el Aprendizaje (*Engagement Versus Disaffection with Learning Measure*; Skinner et al., 2009) fue empleada para medir el compromiso conductual estudiantil. A través de 5 ítems, los docentes califican el nivel de atención, persistencia y esfuerzo observado en sus estudiantes durante la lectura realizada en la biblioteca. Estas características se califican a través de una escala Likert del 1 (Nunca) al 4 (Siempre) (ej. “Cuando está en la biblioteca conmigo se esfuerza mucho para que le vaya bien”, “Cuando está en la biblioteca conmigo presta atención”). Se empleó la versión castellana del instrumento adaptado por Matos y colegas (2017) al contexto peruano.

Este cuestionario fue adaptado en estudiantes de tercero, cuarto, quinto y sexto grado de primaria a través de un estudio longitudinal en motivación escolar. Se realizaron análisis factoriales confirmatorios para evaluar la validez de constructo del mismo. Este análisis confirmó la estructura unidimensional del componente conductual del compromiso y mostró adecuados índices de ajuste ($\chi^2(2, 1018) = 6.59$; CFI = 1.00; RMSEA = .05; TLI = 1.00). Con respecto a las evidencias de confiabilidad, se encontró un coeficiente de consistencia interna de .61 (en otoño) y .72 (en primavera) (Skinner et al., 2009). Al ser aplicado en el contexto peruano con estudiantes universitarios limeños, se encontró un coeficiente de consistencia interna (alfa de Cronbach) de .73 y .78 al inicio y término del semestre académico, respectivamente (Matos et al., 2017).

Compromiso agente. La Escala de Compromiso Agente (*Agentic Engagement Scale*; Reeve, 2013) fue utilizada para medir el compromiso agente estudiantil. Los docentes evalúan el compromiso observado en sus estudiantes durante la lectura realizada en la biblioteca a través de 5 ítems. Estos abarcan el involucramiento intencional de los estudiantes y se califican a través de una escala Likert del 1 (Nunca) al 4 (Siempre). Específicamente, hacen alusión al uso de preguntas (ej. “Cuando necesita algo me pregunta por ello”), a la manifestación de intereses y necesidades (ej. “Me hace saber lo que necesita y quiere”) y a la expresión de preferencias (ej. “Expresa sus preferencias y opiniones”) por parte de los estudiantes durante las visitas a la biblioteca. Se empleó la versión castellana del cuestionario, previamente adaptado por Matos y colegas (2017) al contexto peruano.

A partir de un análisis de validez de constructo, esta escala mostró correlaciones positivas con la medida de motivación autónoma y correlaciones negativas con la medida de motivación controlada (Reeve, 2013). Los análisis de validez de criterio predictiva evidenciaron que esta predijo el rendimiento estudiantil. Además, a través de análisis confirmatorios multinivel, se evaluó la validez de constructo discriminante con los distintos componentes del compromiso. El modelo encontrado mostró adecuados índices de ajuste ($\chi^2(266) = 360.61$; CFI = .98; RMSEA = .08; SRMR = .07). En relación a la consistencia interna del cuestionario, se halló un alfa de Cronbach de .84 en estudiantes universitarios coreanos (Reeve, 2013). En el contexto peruano, específicamente en estudiantes universitarios, se encontró una consistencia interna de .85 y .86 al inicio y fin del semestre académico (Matos et al., 2017).

Procedimiento

Inicialmente, el instrumento fue administrado en un grupo de 4 niños y niñas entre 9 y 11 años, como parte del piloto, para recibir apreciaciones y recomendaciones en torno a la presentación y al contenido del mismo. En paralelo, se desarrollaron coordinaciones y reuniones con los directivos de la institución educativa (director, directora de estudios y jefas de año) para compartir información sobre los objetivos del estudio y el uso de la información recolectada. Al recibir la autorización correspondiente, se delimitaron las fechas, los horarios y los ambientes para la administración. A pesar de contar con la autorización del director para la aplicación de los instrumentos, se hizo entrega de un documento informativo a los padres de familia (ver Apéndice A), a través de un comunicado escolar, en donde podían denegar la

participación de su hijo o hija en la investigación. Se solicitó el asentimiento a los estudiantes que recibieron permiso de sus padres para participar. Luego, se les brindó instrucciones orales y escritas sobre cómo completar los cuestionarios. La información fue recolectada presencialmente en los salones de clase hacia el término del último bimestre del año escolar 2016. Estos fueron completados de manera personal (ficha de datos sociodemográficos, Cuestionario de Satisfacción y Frustración de Necesidades Psicológicas Básicas, Cuestionario Reducido de Clima de Aprendizaje y Cuestionario de Control Docente) en un tiempo aproximado de 20 minutos. Simultáneamente, los docentes de Comunicación calificaron en una hoja de registro el compromiso de cada estudiante (Escala de Compromiso Agente y Medida de Compromiso Versus Desafecto con el Aprendizaje) observado durante la lectura realizada en la biblioteca.

Análisis de datos

En cuanto al análisis de la información recolectada, se empleó el *Statistical Package for the Social Sciences* [SPSS], versión 22.0, para examinar las propiedades psicométricas de los instrumentos. La validez de constructo fue analizada a través de análisis factoriales exploratorios mientras que la confiabilidad fue examinada a partir del método de consistencia interna. El SPSS también fue utilizado para verificar que no existieran casos extremos de falta de normalidad de las variables a través de coeficientes de asimetría ($<|3|$) y curtosis ($<|10|$) (ver Apéndice C). Además, se realizaron análisis descriptivos (cálculos de medias y desviaciones estándar) y análisis de correlaciones bivariadas entre las variables de estudio. Finalmente, se empleó el análisis de senderos [*path analysis*] para explorar la relación entre los factores contextuales, las experiencias internas y los resultados motivacionales de los estudiantes. El paquete estadístico *Linear Structural Relations* [LISREL], versión 8.72, permitió analizar los factores que intervienen en los resultados motivacionales estudiantiles y sus efectos (directos e indirectos).

Resultados

A continuación, se presentan las propiedades psicométricas de los instrumentos empleados para la medición del estilo motivacional docente, las necesidades psicológicas básicas y el compromiso estudiantil.

Análisis preliminares: propiedades psicométricas de los instrumentos

Respecto a las propiedades psicométricas, se recogieron evidencias de validez y confiabilidad de los instrumentos en la muestra previamente descrita. En cuanto a las evidencias de validez de constructo se realizaron análisis factoriales exploratorios (análisis de componentes principales). En relación a la escala del estilo motivacional docente se halló una gran medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = .83) al ser mayor a .80 (Hutcheson & Sofroniou, 1999). Además, la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($\chi^2(45) = 657.55, p < .001$). Estos resultados permitieron continuar con los análisis (Field, 2009). A través del método de componentes principales con rotación Promax¹⁷, se solicitó la extracción de dos componentes de acuerdo a lo esperado por la teoría. Los componentes extraídos presentan autovalores mayores a 1. Incluso, el gráfico de sedimentación de Cattell también señala la existencia de dos componentes que explican el 53.22% de la varianza; 38.25% y 14.97%, respectivamente. Asimismo, la matriz de configuración presenta cargas factoriales adecuadas al ser mayores a .32 (Tabachnick & Fidell, 2007). La agrupación de los ítems sugiere que el primer componente consta de seis ítems que hacen referencia al estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía. Estos exhiben adecuadas cargas factoriales (entre .51 y .84) (Comrey & Lee, 1992). El segundo componente consta de cuatro ítems que aluden al estilo motivacional de control docente y reporta cargas factoriales óptimas entre .66 y .80 (Comrey & Lee, 1992).

Con respecto a la escala de satisfacción y frustración de las NPB, se encontró un KMO de .78. El KMO hallado fue aceptable y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($\chi^2(276) = 1312.10, p < .001$) (Field, 2009; Hutcheson & Sofroniou, 1999; Kaiser, 1974). Se solicitó la extracción de dos componentes, con rotación Promax, de

¹⁷ Se empleó un método de rotación oblicua ya que los factores se asocian entre sí a nivel teórico (Field, 2009; Kline, 2000).

acuerdo a lo esperado por la teoría. Estos componentes presentan autovalores mayores a 1 y explican el 30.86% de la varianza; 19.82% el primer componente y 11.04% el siguiente. Igualmente, la matriz de configuración evidencia cargas factoriales adecuadas al ser mayores a .32 (Tabachnick & Fidell, 2007). La agrupación de los ítems sugiere que el primer componente hace referencia a la satisfacción de las NPB y consta de doce ítems con cargas factoriales entre .39 y .64. El segundo componente alude a la frustración de las NPB y consiste de doce ítems con un rango de cargas factoriales entre .42 y .71. Todos los ítems alcanzaron cargas factoriales iguales o mayores a .32 (Tabachnick & Fidell, 2007) con excepción del ítem 18 (“Siento poca confianza de mis habilidades”) que alcanzó una carga factorial de .27; no obstante, ya que esta no se encuentra muy alejada del valor aceptable, se decidió mantener el ítem para conservar la escala original en su totalidad. El contenido del ítem y la presencia de una mayor carga factorial en el área correspondiente, según la TAD, respaldó esta decisión.

Finalmente, al proceder con el análisis de la escala de compromiso se encontró un gran KMO ($KMO = .89$) (Field, 2009; Hutcheson & Sofroniou, 1999; Kaiser, 1974) y una esfericidad de Bartlett significativa ($\chi^2(45) = 2253.41, p < .001$). Al solicitar la extracción de dos componentes, con rotación Promax, de acuerdo a lo esperado por la teoría se encontró que estos explican el 78.31% de la varianza. Específicamente, el primer componente explica el 64.78% de la varianza mientras el segundo explica el 13.52% de la misma. Los componentes extraídos presentan autovalores mayores a 1 mientras que el gráfico de sedimentación de Cattell también señala la existencia de dos componentes. La matriz de configuración presenta adecuadas cargas factoriales al ser mayores a .32 (Tabachnick & Fidell, 2007). Mientras el primer componente hace alusión al compromiso agente y consta de seis ítems con cargas factoriales entre .63 y .96, el segundo componente hace referencia al compromiso conductual e incluye cuatro ítems con cargas factoriales entre .85 y .97. Es importante señalar que en la muestra de participantes el ítem 10 (“Participa de las discusiones que se dan”) exhibió una mayor carga factorial en el compromiso agente y no en el compromiso conductual. Si bien la literatura sugiere que las escalas de compromiso agente y conductual se encuentran compuestas por cinco ítems cada una, este hecho ha sido reportado previamente por Reeve (2013) en estudiantes coreanos de una universidad de Seúl y probablemente se deba a la alta similitud de contenido del mismo. No obstante, otras investigaciones sí reportan evidencias de validez que respaldan la literatura (ej. Matos et al., 2017). Ante

ello, el ítem 10 fue eliminado del estudio y excluido de los análisis estadísticos posteriores.

Para evaluar la confiabilidad se empleó el método de consistencia interna en donde los coeficientes alfas de Cronbach iguales o mayores a .70 se consideran aceptables (Kline, 2000) mientras que aquellos mayores a .80 son preferibles (Pallant, 2016). Las escalas utilizadas exhiben coeficientes alfas de Cronbach entre .71 y .94 (ver Tabla 1); por lo tanto, presentan una adecuada consistencia interna. Las correlaciones elemento-total corregidas de las escalas son ideales, al ser mayores a .30 (Field, 2009) con excepción de dos ítems del Cuestionario de Satisfacción y Frustración de Necesidades Psicológicas Básicas que mostraron correlaciones elemento-total corregidas de .25 y .26; sin embargo, según Kline (2015), estos valores se consideran aceptables al ser mayores a .20.

Tabla 1

Coefficientes de confiabilidad alfa de Cronbach y correlaciones elemento-total corregidas de escalas del estilo motivacional docente, necesidades psicológicas básicas y compromiso

Variables	Alfa de Cronbach	Correlación elemento-total corregida
Estilo motivacional docente		
Apoyo a la autonomía	.79	entre .44 - .61
Control docente	.71	entre .33 - .69
Necesidades psicológicas básicas [NPB]		
Satisfacción de las NPB	.77	entre .34 - .49*
Frustración de las NPB	.75	entre .32 - .52*
Compromiso		
Compromiso agente	.92	entre .76 - .83
Compromiso conductual	.94	entre .85 - .86

Nota. *Correlaciones elemento-total corregidas ideales con excepción de un ítem de la sub-escala de satisfacción y un ítem de la sub-escala de frustración de las NPB que mostraron valores de .25 y .26, respectivamente. Estas correlaciones elemento-total corregidas son aceptables según Kline (2015).

A continuación, se presentan los resultados de los análisis descriptivos; específicamente, las medias y desviaciones estándar de las variables estudiadas.

Análisis descriptivos

Con respecto a los análisis descriptivos, la Tabla 2 presenta las medias¹⁸ y las desviaciones estándar de las variables estudiadas. Se hallan diferencias significativas entre la percepción de apoyo a la autonomía y control docente ($t(234) = -10.65, p < .001$), entre la satisfacción y frustración de las NPB ($t(234) = 34.67, p < .001$) y, además, entre el compromiso conductual y agente ($t(234) = 6.61, p < .001$). Por lo tanto, se percibe mayores niveles de apoyo a la autonomía, satisfacción de las NPB y compromiso conductual.

Seguidamente, se muestran los resultados de los análisis principales empleados para analizar las relaciones entre las variables de estudio.

Análisis principales: correlaciones y *path analysis*

Para analizar las relaciones entre las variables mencionadas se recurrió al análisis de correlaciones bivariadas (ver Tabla 2)¹⁹. Se examinó los coeficientes de correlación de Pearson entre los componentes de una misma escala y entre las distintas escalas empleadas. Para determinar la magnitud de los coeficientes de correlación se recurrió a los criterios propuestos por Field (2009) y Cohen (1992) en donde una correlación de .10 es considerada pequeña, una de .30 mediana y una de .50 fuerte.

Con respecto a la correlación intra escalas se encuentra una asociación negativa y significativa, con un tamaño del efecto mediano, entre las escalas de percepción de apoyo a la autonomía y control docente. Se identifica una relación negativa, mediana y significativa entre la satisfacción y la frustración de las NPB. Además, la asociación entre el compromiso agente y el compromiso conductual es significativa, positiva y fuerte.

¹⁸ El promedio de cada una de las variables es producto de ítems con cuatro niveles de respuesta.

¹⁹ Al ser los participantes estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria se realizaron análisis de correlaciones entre la variable edad y las otras variables de estudio. Al no encontrar correlaciones significativas se decidió no emplear la variable edad en los análisis posteriores.

En cuanto a la correlación entre las variables estudiadas, se halla una asociación significativa, positiva y mediana (próxima a este valor) entre la percepción del estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía y la satisfacción de las NPB señalando que a mayor percepción de apoyo a la autonomía, mayor satisfacción de las NPB de los estudiantes y viceversa. Por otro lado, la percepción de apoyo a la autonomía muestra una correlación pequeña con el compromiso conductual y agente de forma significativa y positiva. Mientras tanto, la percepción de control docente correlaciona positivamente y de forma significativa con la frustración de las NPB con un coeficiente de correlación mediano. Se evidencia una asociación significativa, negativa y pequeña entre el compromiso conductual y agente, y la percepción de control docente. La satisfacción de las NPB se asocia positivamente con el compromiso conductual con una magnitud mediana y significativa. Asimismo, la satisfacción de las NPB se relaciona positivamente con el compromiso agente, con una magnitud pequeña y significativa. Esto indica que a mayor satisfacción de las NPB mayor compromiso estudiantil y viceversa. Mientras tanto, la frustración de las NPB correlaciona de forma negativa, significativa y con un coeficiente de correlación pequeño con el compromiso conductual lo cual señala que a mayor frustración de las NPB menor compromiso conductual y, también, que a menor frustración de las NPB mayor compromiso conductual estudiantil.

Tabla 2

Medias, desviaciones estándar y correlaciones entre las variables de estudio (N = 235)

Medida	M	DE	1	2	3	4	5	6
1 Percepción de apoyo a la autonomía	2.71	.52	—					
2 Percepción de control docente	2.04	.62	-.38***	—				
3 Satisfacción de las NPB	3.28	.39	.20**	.08	—			
4 Frustración de las NPB	1.83	.41	.03	.23***	-.29***	—		
5 Compromiso conductual	3.11	.75	.12*	-.17**	.21***	-.16**	—	
6 Compromiso agente	2.84	.75	.12*	-.19**	.12*	-.07	.64***	—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ (unilateral)²⁰.

²⁰ Se realizó una prueba de significación unilateral ya que se trabajó con una hipótesis direccional (Field, 2009).

Para investigar si la relación entre la percepción del estilo motivacional docente y el compromiso estudiantil se encuentra mediada por la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas se empleó el análisis de senderos [*path analysis*]. El análisis de senderos permite “descomponer la gran variedad de factores afectando un resultado en efectos directos y componentes indirectos” (Lleras, 2005, p. 25, traducción propia). Específicamente, se exploró si la satisfacción de las NPB media la relación entre el estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía y el compromiso conductual y agente observado en los estudiantes. Paralelamente, se examinó si la frustración de las NPB media la relación entre el estilo motivacional de control docente y el compromiso conductual y agente manifestado. En consecuencia, el modelo desarrollado permite explicar la relación entre los factores contextuales (estilo motivacional docente), las experiencias internas (necesidades psicológicas básicas) y los resultados motivacionales (compromiso) de los estudiantes. Debe recalcar que este modelo incluyó controles estadísticos según el sexo de los participantes²¹.

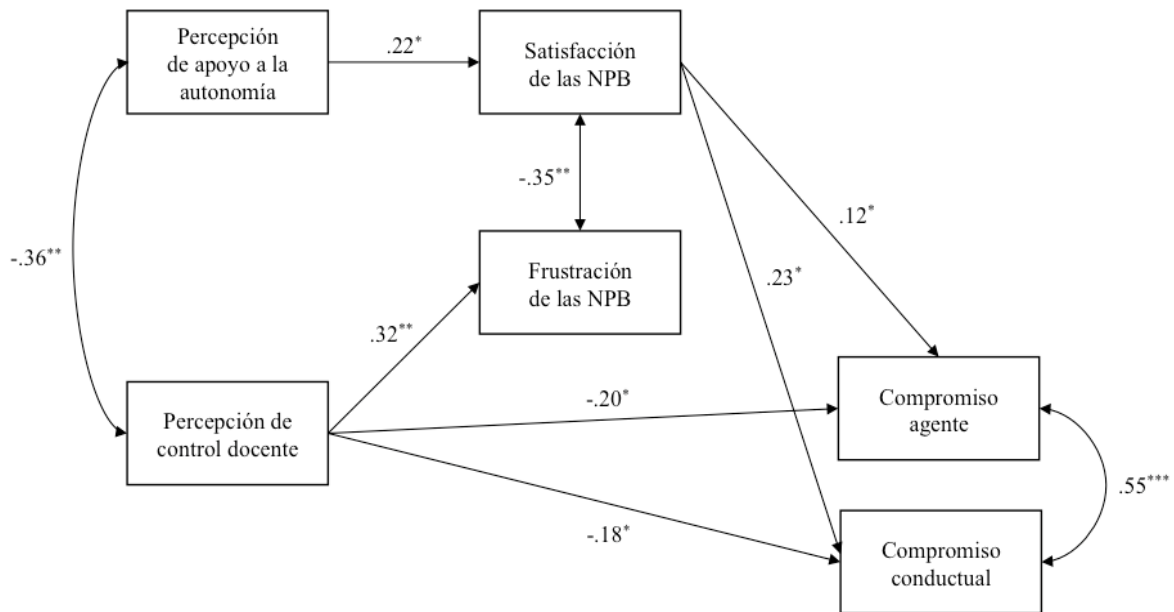
Para evaluar el modelo desde la TAD se recurrió a la literatura y a la evidencia empírica existente (ej. Haerens et al., 2015; van der Kaap-Deeder et al., 2016). Examinar los senderos desde los estilos motivacionales de los docentes hacia los resultados motivacionales, a través de experiencias de satisfacción y frustración de las NPB, permitió explorar las relaciones simétricas, los *cross-paths* y los efectos indirectos entre las variables. Seguidamente, para evaluar el ajuste del modelo se recurrió al índice de ajuste comparativo (CFI por sus siglas en inglés), a la raíz cuadrada media del error de aproximación (RMSEA por sus siglas en inglés) y a la raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR por sus siglas en inglés). Según Hu y Bentler (1999), un valor de corte cercano a .95 para el CFI, a .06 para el RMSEA y a .09 para el SRMR reflejan un adecuado ajuste del modelo.

Se detallaron los senderos del modelo a partir del lado claro [*bright side*] y el lado oscuro [*dark side*] de la motivación. Se especificaron senderos entre los factores contextuales y los resultados motivacionales siendo estos mediados por las experiencias estudiantiles internas. En otras palabras, como se mencionó anteriormente, se

²¹ Se añadieron controles estadísticos según el sexo de los participantes ya que esta variable correlacionó significativamente (correlación biserial puntual) con la percepción de control docente y el compromiso conductual estudiantil (ver Apéndice D). Al realizar una prueba t de Student, se halló que efectivamente existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en relación a la percepción de control docente y el compromiso conductual de los estudiantes (ver Apéndice E).

especificaron senderos entre el estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía y control y el compromiso agente y conductual estudiantil, estando estos mediados por la satisfacción y frustración de las NPB, respectivamente. Además, se estimaron los efectos directos desde ambos estilos motivacionales hacia el compromiso agente y conductual de los estudiantes. Al especificar los senderos mencionados, se encontraron adecuados índices de ajuste de la data, $\chi^2(6) = 11.17$, $p = .08$, RMSEA = .06, CFI = .99, SRMR = .06 (Hu y Bentler, 1999). El modelo a estudiar se muestra de manera gráfica en la Figura 2. Se presentan, únicamente, los senderos significativos.

La relación entre la percepción de apoyo a la autonomía y el compromiso agente se encuentra mediada únicamente por la satisfacción de las NPB. Además, la relación entre la percepción de apoyo a la autonomía y el compromiso conductual solamente está mediada por la satisfacción de las NPB. Se evidencia un efecto indirecto de la percepción de apoyo a la autonomía en el compromiso vía la satisfacción de las NPB. Mientras tanto, la relación entre la percepción de control docente y el compromiso, tanto agente como conductual, no se encuentra mediada por la frustración de las NPB a pesar de que la percepción de control docente sí se relaciona positivamente con la frustración de estas NPB; la percepción de control docente revela un sendero directo y negativo hacia el compromiso agente y conductual. Adicionalmente, se encuentra una relación significativa y negativa entre la percepción de apoyo a la autonomía y la percepción de control docente y, también, entre la satisfacción y frustración de las NPB. Finalmente, se evidencia una relación significativa y positiva entre el componente agente y conductual del compromiso estudiantil.



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

Figura 2. Representación gráfica del análisis de senderos desde la percepción del estilo motivacional docente hacia el compromiso agente y conductual estudiantil



Discusión

El presente estudio, fundado en la Teoría de la Autodeterminación [TAD], buscó estudiar la relación entre el estilo motivacional docente, las necesidades psicológicas básicas [NPB] y el compromiso en estudiantes de primaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana durante la lectura realizada como parte de las visitas a la biblioteca. Los resultados encontrados respaldan la evidencia teórica y empírica señalando que la asociación entre la percepción de apoyo a la autonomía y el compromiso agente y conductual se encuentra mediada por la satisfacción de las NPB. Además, se observa que la relación entre la percepción de control docente y el compromiso no se encuentra mediada por la frustración de las NPB; por el contrario, es la percepción de control docente la que predice negativamente el compromiso agente y conductual.

La cantidad, pero sobre todo, la calidad motivacional (Deci & Ryan, 2008b) se encuentra influenciada por el entorno social y sus actores (Adams et al., 2017). Los resultados del presente estudio muestran que el apoyo a la autonomía brindado en la biblioteca por el docente, principal agente de socialización en instituciones educativas (van der Kaap-Deeder et al., 2016), contribuye a la calidad motivacional y al comportamiento (Ryan & Deci, 2017) tal y como se observa en estudiantes de primaria, secundaria y educación superior (ej. Black & Deci, 2000; De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, Haerens, & Aelterman, 2016; Haerens et al., 2015; Maulana, Helms-Lorenz, Irnidayanti, & van de Grift, 2016). Si bien es posible crear las condiciones para brindar apoyo a la autonomía (Aelterman, Vansteenkiste, Van den Berghe, De Meyer, & Haerens, 2014) y que, así, los estudiantes logren “alinearse sus recursos [motivacionales] internos con su actividad en el aula” (Reeve & Jang, 2006, p. 210, traducción propia), los docentes no pueden proveer “directamente una experiencia de autonomía” (Reeve & Jang, 2006, p. 210, traducción propia). El estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía repercute en los sentimientos y en el comportamiento (Deci & Ryan, 2008a) promoviendo bienestar (Vansteenkiste & Ryan, 2013) y funcionamientos escolares positivos (Reeve, 2009b, 2016) al apoyar la satisfacción de las NPB (Ryan & Deci, 2000a). En síntesis, la interacción entre las experiencias motivacionales internas (las NPB) y el contexto escolar (percepción del estilo

motivacional docente) puede posibilitar la manifestación del compromiso (Lee & Reeve, 2012; Reeve, 2012) y el involucramiento (Unrau & Quirk, 2014) estudiantil.

Igualmente, se observa que el control docente, caracterizado por no tomar en cuenta la perspectiva del estudiante (Ryan & Deci, 2000a), dificulta la presencia de una motivación de óptima calidad; específicamente, “involucra una forma más activa y directa de obstaculizar las necesidades psicológicas [básicas]” (Vansteenkiste & Ryan, 2013, p. 265, traducción propia). El presente estudio muestra, al igual que los hallazgos de Assor, Kaplan, Kanat-Maymon y Roth (2005) y Jang, Kim y colegas (2016), que el control docente perjudica la manifestación de funcionamientos positivos como el compromiso. Los resultados hallados indican que el estilo motivacional de control docente dificulta el desarrollo y el desempeño del alumnado produciendo efectos poco adaptativos (De Meyer et al., 2015; De Meyer et al., 2016). Corroborando la evidencia empírica internacional (ej. Reeve, Jang, Carrel, Jeon, & Barch, 2004), se identifica que la percepción del estilo motivacional de control docente predice negativamente la presencia de atención, esfuerzo y persistencia (Skinner et al., 2009), y la participación proactiva del estudiante en su aprendizaje (Reeve & Tseng, 2011).

Como se recuerda, la TAD estudia el crecimiento y el bienestar humano pero también “las maneras en que el mundo social (...) obstaculiza o falla en proporcionar oportunidades para el cumplimiento de las necesidades psicológicas básicas” (Ryan & Deci, 2000b, p. 320, traducción propia). A partir del análisis del rol del entorno en el desarrollo humano (Vansteenkiste & Ryan, 2013), se corrobora la importancia del contexto en la satisfacción y frustración de las NPB (Haerens et al., 2016). A pesar de que todo individuo presenta predisposición hacia el crecimiento (Vansteenkiste & Ryan, 2013), el ambiente puede facilitar el desarrollo (Ryan & Deci, 2000a; Vansteenkiste & Ryan, 2013) o promover resultados y funcionamientos mal adaptativos (Haerens et al., 2016; Vansteenkiste & Ryan, 2013). En definitiva, los resultados hallados diferencian la tendencia de crecimiento, es decir, el lado claro [*bright side*] del comportamiento (Haerens et al., 2016; Ryan & Deci, 2000b), del lado oscuro [*dark side*] de la motivación que no origina resultados óptimos (Ryan & Deci, 2000b). Tanto el lado claro como el lado oscuro de la motivación siguen sus propios caminos (Haerens et al., 2015) y presentan causas y resultados diferenciados (Jang, Kim et al., 2016).

El estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía facilita un funcionamiento óptimo a través de la satisfacción de las NPB mientras que los ambientes controladores originan resultados mal adaptativos vía la frustración de las

necesidades de autonomía, competencia y relación (Haerens et al., 2015). En otras palabras, experimentar libertad psicológica (Vansteenkiste et al., 2010), ser capaz de conseguir resultados deseados (Reeve, 2009a) y desarrollar lazos interpersonales cercanos (Niemi et al., 2010) promueve comportamientos de alta calidad (Deci & Ryan, 2000) y compromiso hacia la lectura académica ratificando los resultados previos sobre motivación y actividad lectora (ej. De Naeghel & Van Keer, 2013; De Naeghel et al., 2012). Contrariamente, la frustración de las NPB, promovida por entornos caóticos, fríos y controladores (Deci & Vansteenkiste, 2004; Vansteenkiste & Ryan, 2013), se asocia negativamente a la persistencia (Deci & Ryan, 2000) y al involucramiento intencional (Reeve & Tseng, 2011) del estudiante durante la lectura realizada en la biblioteca.

Los hallazgos enfatizan que los beneficios de la satisfacción de las NPB se observan en muestras culturalmente distintas (ej. Ahmad, Vansteenkiste, & Soenens, 2013; Campbell et al., 2015; Jang et al., 2009; Kanat-Maymon et al., 2015; Maulana et al., 2016; Vlachopoulos et al., 2013) y que la satisfacción y frustración de las NPB es semejante en culturas heterogéneas (ej. Chen et al., 2015; Nishimura & Suzuki, 2016). Por ejemplo, Chen y colegas (2015) reportan efectos similares de la satisfacción y frustración de las NPB en muestras culturalmente diversas; específicamente, en participantes de Estados Unidos, Bélgica, China y Perú. Por lo tanto, se respalda la universalidad de las NPB (Deci & Ryan, 2000) a pesar de que estas pueden ser satisfechas bajo distintos medios (Deci & Ryan, 2008a; Ryan & Deci, 2002).

El estudio de la motivación y el compromiso en contextos educativos es crucial para determinar la asociación entre la práctica docente, los recursos motivacionales y el desarrollo de los estudiantes. Los resultados permiten identificar la relación existente entre el estilo motivacional de enseñanza y el comportamiento estudiantil (Reeve, 2016) y, así, reconocer el rol del contexto escolar en la manifestación de la motivación. Este estudio también es relevante ya que permite visibilizar la trascendencia del rol docente en la variación del compromiso (Bakker et al., 2015) y su posible influencia en las prácticas lectoras estudiantiles. En definitiva, resalta la importancia y utilidad de proporcionar ambientes de apoyo a la autonomía (Vansteenkiste et al., 2010) para facilitar la exhibición de compromiso agente y compromiso conductual en la biblioteca en estudiantes de primaria. Al fin y al cabo, los “agentes socializadores pueden ser fomentadores activos, indiferentes, o antagonistas en la satisfacción de las necesidades de los individuos” (Vansteenkiste & Ryan, 2013, p. 265, traducción propia).

Si bien la TAD ha sido frecuentemente empleada en contextos educativos, son escasos los estudios enfocados en niños y niñas (van der Kaap-Deeder et al., 2016). La presente investigación contribuye al desarrollo de la TAD al explorar la motivación en estudiantes de primaria (ej. De Naeghel et al., 2012) y ahondar en la satisfacción y frustración de las NPB en esta población (van der Kaap-Deeder et al., 2016). Asimismo, se encuentra que la batería de instrumentos empleada presenta adecuadas propiedades psicométricas para ser utilizada en estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria de instituciones privadas de Lima Metropolitana en el estudio de la percepción del estilo motivacional docente y las experiencias de satisfacción y frustración de las NPB. Finalmente, la participación de los docentes como informantes constituye una fortaleza metodológica de la investigación al ofrecer indicadores del compromiso estudiantil con mayor objetividad (De Naeghel et al., 2012) y, a la vez, reducir la complejidad de los cuestionarios de los estudiantes.

Con respecto a las limitaciones de la investigación, los resultados no son generalizables debido al tipo de muestreo utilizado y tamaño de la muestra. Se recomienda recoger medidas de los cuatro componentes del compromiso (conductual, emocional, cognitivo y agente) para abordar este constructo desde una mirada multidimensional (Reeve, 2012). Asimismo, se sugiere recolectar medidas de la falta de compromiso estudiantil [*disengagement*] (Earl, Taylor, Meijen, & Passfield, 2017; Skinner et al., 2009; Van den Berghe, Cardon, Tallir, Kirk, & Haerens, 2015) para analizar los efectos del lado oscuro del comportamiento en contextos educativos con mayor precisión y de manera separada (Haerens et al., 2015). Para complementar los hallazgos de este estudio correlacional se recomienda examinar posibles fluctuaciones en las dinámicas motivacionales a través de un estudio longitudinal durante un año escolar. Llevar a cabo estudios de diario, por ejemplo, permitiría analizar las variaciones motivacionales cotidianas (van der Kaap-Deeder et al., 2016) de los estudiantes dentro y fuera de la institución educativa. Se recomienda recurrir a métodos de observación para recolectar nuevas medidas del compromiso estudiantil e indagar acerca del uso de instrumentos de autoreporte en estudiantes de inicial y primaria así como en participantes con discapacidad (ej, Emond Pelletier & Joussemet, 2016; Katz & Cohen, 2014).

Resulta conveniente continuar con investigaciones que exploren el rol del contexto social en la motivación y su relación con el desarrollo y el desempeño estudiantil. Es esencial estudiar el compromiso hacia la lectura recreacional, y no solo

académica (De Naeghel & Van Keer, 2013), y ahondar en el estudio del estilo motivacional docente. Para ello, sería favorable explorar el efecto de la satisfacción y frustración de las NPB de los docentes en su práctica pedagógica (ej. Korthagen & Evelein, 2016) y sus creencias con respecto a la motivación estudiantil (ej. Katz & Shahar, 2015) y al apoyo a la autonomía (ej. Reeve & Cheon, 2016; Reeve et al., 2014). Se propone complementar la información sobre el estilo motivacional docente, proporcionada por los estudiantes, a través de métodos de observación y cuestionarios de autoreporte. Por último, estudiar la influencia de los estudiantes en el estilo motivacional docente sería también primordial para comprender la relación docente-estudiante en su integridad (ej. Matos et al., 2017).

Más aún, resulta recomendable examinar los programas de intervención de apoyo a la autonomía [*Autonomy Support Intervention Programs*] para estudiar su efecto en el estilo motivacional docente (Reeve & Cheon, 2014). Estas intervenciones brindan a los docentes las herramientas necesarias para potenciar el apoyo a la autonomía e implementar prácticas que faciliten la satisfacción de las NPB estudiantiles (Reeve & Cheon, 2014, 2016). En conclusión, indagar la influencia de esta “oportunidad de desarrollo profesional” (Cheon & Reeve, 2015, p. 109, traducción propia) en docentes y estudiantes (Reeve & Cheon, 2014) facilitaría la comprensión global del fenómeno motivacional a nivel institucional (Reeve & Cheon, 2016).



Referencias

- Acha, M. P. (2014). *Necesidades psicológicas básicas, motivación y flow en estudiantes universitarios de arte* (Tesis de licenciatura). Recuperada de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5733>
- Adams, N., Little, T. D., & Ryan, R. M. (2017). Self-Determination Theory. En M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little, & S. J. Lopez (Eds.), *Development of Self-Determination Through the Life-Course* (pp. 47-54). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2014). Fostering a Need-Supportive Teaching Style: Intervention Effects on Physical Education Teachers' Beliefs and Teaching Behaviors. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 36*(6), 595-609.
- Ahmad, I., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2013). The Relations of Arab Jordanian Adolescents' Perceived Maternal Parenting to Teacher-Rated Adjustment and Problems: The Intervening Role of Perceived Need Satisfaction. *Developmental Psychology, 49*(1), 177-183.
- Aiken, L. (1980). Content Validity and Reliability of Single Items or Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement, 40*, 955-959.
- Alexander, P. A. (2012). Reading Into the Future: Competence for the 21st Century. *Educational Psychologist, 47*(4), 259-280.
- Alexander, P. A., & Fox, E. (2004). A Historical Perspective on Reading Research and Practice. En N. J. Unrau & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (5th ed.) (pp. 33-68). Newark: International Reading Association.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction, 15*(5), 397-413.
- Bailey, T. H., & Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development, 35*(2), 201-216.

- Bakker, A. B., Sanz, A. I., & Kuntze, J. (2015). Student engagement and performance: A weekly diary study on the role of openness. *Motivation and Emotion, 39*(1), 49-62.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). The Controlling Interpersonal Style in a Coaching Context: Development and Initial Validation of a Psychometric Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 32*(2), 193-126.
- Baumeister, R. Y., & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497-529.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and student' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education, 84*(6), 740-756.
- Campbell, R., Vansteenkiste, M., Delesie, L. M., Mariman, A. N., Soenens, B., Tobbacq, E., Van der Kaap-Deeder, J., & Vogelaers, D. P. (2015). Examining the role of psychological need satisfaction in sleep: A Self-Determination Theory perspective. *Personality and Individual Differences, 77*, 199-204.
- Caro, P. (2015). *Síndrome de Burnout y satisfacción de necesidades psicológicas básicas en docentes* (Tesis de licenciatura). Recuperada de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/6294>
- Chall, J. S. (1995). *Stages of Reading Development* (2nd ed.). California: Wadsworth Publishing Company.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion, 39*(2), 216-236.
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology, 40*, 99-111.
- Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating Autonomy From Individualism and Independence: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization of Cultural Orientations and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(1), 97-110.

- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A First Course in Factor Analysis* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cox, K. E., & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and Cognitive Contributions to Students' Amount of Reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 116-131.
- De Meyer, J., Soenens, B., Aelterman, N., De Bourdeaudhuij, I., & Haerens, L. (2015). The different faces of controlling teaching: implications of a distinction between externally and internally controlling teaching for students' motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 632-652.
- De Meyer, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van Petegem, S., & Haerens, L. (2016). Do students with different motives for physical education respond differently to autonomy-supportive and controlling teaching? *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 72-82.
- De Meyer, J., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Berghe, L., Speleers, L., & Haerens, L. (2014). Does Observed Controlling Teaching Behavior Relate to Students' Motivation in Physical Education? *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 541-554.
- De Naeghel, J., & Van Keer, H. (2013). The relation of student and class-level characteristics to primary school students' autonomous reading motivation: a multi-level approach. *Journal of Research in Reading*, 36(4), 351-370.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., & Vanderlinde, R. (2014). Strategies for promoting autonomous reading motivation: A multiple case study research in primary education. *Frontline Learning Research*, 2(1), 83-102.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The Relation Between Elementary Students' Recreational and Academic Reading Motivation, Reading Frequency, Engagement, and Comprehension: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006-1021.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L., & Aelterman, N. (2016). Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop. *The Journal of Educational Research*, 109(3), 232-252.
- Deci, E. 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). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008a). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life’s Domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008b). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Levels of Analysis, Regnant Causes of Behavior and Well-Being: The Role of Psychological Needs. *Psychological Inquiry*, 22(1), 17-22.
- 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, C. K. J. Wang, & R. M. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory* (pp. 9-30). Singapore: Springer Singapore.
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-Determination Theory and Basic Need Satisfaction: Understanding Human Development in Positive Psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27(1), 23-40.
- Earl, S. R., Taylor, I. M., Meijen, C., & Passfield, L. (2017). Autonomy and competence frustration in young adolescent classrooms: Different associations with active and passive disengagement. *Learning and Instruction*, 49, 32-40.
- Emond Pelletier, J., & Joussemet, M. (2016). The Benefits of Supporting the Autonomy of Individuals with Mild Intellectual Disabilities: An Experimental Study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(5), 830-846.
- Escurra, L. M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 6(1-2), 103-111.
- Evans, P., & Bonneville-Roussy, A. (2016). Self-determined motivation for practice in university music students. *Psychology of Music*, 44(5), 1095-1110.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (3rd ed.). London: SAGE Publications Ltd.

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal Learning in Optimal Contexts: The Role of Self-Determination in Education. *Canadian Psychology, 49*(3), 233-240.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3) (pp. 403-422). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology, 32*(3), 282-313.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. M., Perencevich, K. C., Taboada, A., & Barbosa, P. (2006). Influences of Stimulating Tasks on Reading Motivation and Comprehension. *The Journal of Educational Research, 99*(4), 232-245.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise, 16*(3), 26-36.
- Haerens, L., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., & Van den Berghe, L. (2016). Towards a Systematic Study of the Dark Side of Student Motivation: Antecedents and Consequences of Teachers' Controlling Behaviors. En W. C. Liu, C. K. J. Wang, & R. M. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory* (pp. 59-81). Singapore: Springer Singapore.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55.
- Hutcheson, G. D., & Sofroniou, N. (1999). *The Multivariate Social Scientist: Introductory Statistics Using Generalized Linear Models*. London: SAGE Publications.
- Jang, H. (2008). Supporting Students' Motivation, Engagement, and Learning During an Uninteresting Activity. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 798-811.

- Jang, H., Kim, E. J., & 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., & Halusic, M. (2016). A New Autonomy-Supportive Way of Teaching That Increases Conceptual Learning: Teaching in Students' Preferred Ways. *The Journal of Experimental Education, 84*(4), 686-701.
- 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.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika, 39*, 31-36.
- Kamil, M. L. (2012). Current and Historical Perspectives on Reading Research and Instruction. En K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook* (Vol. 3) (pp. 161-188). Washington: American Psychological Association.
- Kanat-Maymon, Y., Benjamin, M., Stavsky, A., Shoshani, A., & Roth, G. (2015). The role of basic need fulfillment in academic dishonesty: A self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology, 43*, 1-9.
- Kaplan, A., & Patrick, H. (2016). Learning environments and motivation. En K. R. Wentzel, & D. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (2nd ed.) (pp. 251-274). New York: Routledge.
- Katz, I., & Cohen, R. (2014). Assessing autonomous motivation in students with cognitive impairment. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 39*(4), 323-332.
- Katz, I., & Shahar, B.-H. (2015). What makes a motivating teacher? Teachers' motivation and beliefs as predictors of their autonomy-supportive style. *School Psychology International, 36*(6), 575-588.
- Kline, P. (2000). *Handbook of Psychological Testing* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Kline, P. (2015). *A Handbook of Test Construction: Introduction to psychometric design*. Brighton and Hove: Routledge.
- Korthagen, F. A. J., & Evelein, F. G. (2016). Relations between student teachers' basic needs fulfillment and their teaching behavior. *Teaching and Teacher Education, 60*, 234-244.

- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and Change in Early School Engagement: Predictive of Children's Achievement Trajectories from First to Eighth Grade? *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 190-206.
- Lee, J., & Shute, V. L. (2010). Personal and Social-Contextual Factors in K-12 Academic Performance: An Integrative Perspective on Student Learning. *Educational Psychologist, 45*(3), 185-202.
- Lee, W., & Reeve, J. (2012). Teachers' estimates of their students' motivation and engagement: being in synch with students. *Educational Psychology, 32*(6), 727-747.
- Lleras, C. (2005). Path Analysis. En K. Kemp-Leonard (Ed.), *Encyclopedia of Social Measurement* (Vol. 3) (pp. 25-30). Michigan: Michigan Publishing.
- Marchesi, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación, número extraordinario*, 15-35.
- 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., Reeve, J., Herrera, D., & Claux, M. (2017). *Students' Agentic Engagement Predicts Longitudinal Increases in Perceived Autonomy-Supportive Teaching*. Manuscrito entregado para publicación.
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., Irnidayanti, Y., & van de Grift, W. (2016). Autonomous Motivation in the Indonesian Classroom: Relationships with Teacher Support Through the Lens of Self-Determination Theory. *The Asia-Pacific Education Research, 25*(3), 441-451.
- 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.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2010). Self-Determination Theory and the Relation of Autonomy to Self-Regulatory Processes and Personality Development. En R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of Personality and Self-Regulation* (pp. 169-191). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Nishimura, T., & Suzuki, T. (2016). Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration in Japan: Controlling for the Big Five Personality Traits. *Japanese Psychological Research, 58*(4), 320-331.

- OECD. (2010). PISA 2009 Results: Executive Summary. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>
- Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using IBM SPSS* (6th ed.). Sydney: Allen & Unwin.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure From Above and Pressure From Below as Determinants of Teachers' Motivation and Teaching Behaviors. *Journal of Educational Psychology, 94*(1), 186-196.
- Ratelle, C. F., & Duchesne, S. (2014). Trajectories of psychological need satisfaction from early to late adolescence as a predictor of adjustment in school. *Contemporary Educational Psychology, 39*(4), 388-400.
- Reeve, J. (1998). Autonomy Support as an Interpersonal Motivating Style: Is It Teachable? *Contemporary Educational Psychology, 23*(3), 312-330.
- Reeve, J. (2009a). *Understanding Motivation and Emotion* (5th ed.). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Reeve, J. (2009b). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist, 44*(3), 159-175.
- Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149-172). New York: Springer.
- Reeve, J. (2013). How Students Create Motivationally Supportive Learning Environments for Themselves: The Concept of Agentic Engagement. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 579-595.
- Reeve, J. (2016). Autonomy-Supportive Teaching: What It Is, How to Do It. En W. C. Liu, C. K. J. Wang, & R. M. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory* (pp. 129-152). Singapore: Springer Singapore.
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2014). An Intervention-Based Program of Research on Teachers' Motivating Styles. En S. A. Karabenick, & T. C. Urdan (Eds.), *Motivational Interventions: Advances in Motivation and Achievement* (Vol. 18) (pp. 293-339). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2016). Teachers become more autonomy supportive after they believe it is easy to do. *Psychology of Sport and Exercise, 22*, 178-189.

- Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 145-154.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students' Classroom Engagement Produces Longitudinal Changes in Classroom Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 527-540.
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Student's Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H., Kaplan, H., Moss, J. D., Olausson, B. S., & Wang, C. K. J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 93-110.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). The Darker and Brighter Sides of Human Existence: Basic Psychological Needs as a Unifying Concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319-338.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000c). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. En E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *The Handbook of Self-Determination Research* (pp. 3-33). Rochester: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Publications.

- Ryan, R. M., & Niemiec, C. P. (2009). Self-determination theory in schools of education. Can an empirically supported framework also be critical and liberating? *Theory and Research in Education*, 7(2), 263-272.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2016). Autonomy and Autonomy Disturbances in Self-Development and Psychopathology: Research on Motivation, Attachment, and Clinical Process. En D. Cicchetti (Ed.), *Developmental Psychopathology* (3rd ed.) (pp. 385-439). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Ryan, R. M., Di Domenico, S. I., Ryan, W. S., & Deci, E. L. (2017). Pervasive Influences on Wellness and Thriving: Cultural, Political, and Economic Contexts and the Support of Basic Psychological Needs. En F. Guay, H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Eds.), *Self: Driving Positive Psychology and Wellbeing* (Vol. 6) (pp. 199-231). Charlotte: Information Age Publishing.
- Singer, L. M., & Alexander, P. A. (2017). Reading Across Mediums: Effects of Reading Digital and Print Texts on Comprehension and Calibration. *The Journal of Experimental Education*, 85(1), 155-172.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection. Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and Outcomes of Self-Determination in 3 Life Domains: The Role of Parents' and Teachers' Autonomy Support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 589-604.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61.
- Su, Y., & Reeve, J. (2011). A Meta-analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159-188.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Unrau, N. J., & Quirk, M. (2014). Reading Motivation and Reading Engagement: Clarifying Commingled Conceptions. *Reading Psychology*, 35(3), 260-284.

- Van den Berghe, L., Cardon, G., Tallir, I., Kirk, D., & Haerens, L. (2015). Dynamics of need-supportive and need-thwarting teaching behavior: the bidirectional relationship with student engagement and disengagement in the beginning of a lesson. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 653-670.
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., & Haerens, L. (2013). Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers' motivational orientations matter? *Psychology of Sport and Exercise*, 14(5), 650-661.
- 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., & 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), 263-280.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). 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* (Vol. 16 Pt. A) (pp. 105-165). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). Self-Determination Theory and the Explanatory Role of Psychological Needs in Human Well-being. En L. Bruni, F. Comim, & M. Pugno (Eds.), *Capabilities and happiness* (pp. 187-223). Oxford: Oxford University Press.
- Vlachopoulos, S. P., Asci, F. H., Cid, L., Ersoz, G., González-Cutre, D., Moreno-Murcia, J. A., & Moutão, J. (2013). Cross-cultural invariance of the basic psychological needs in exercise scale and need satisfaction latent mean differences among Greek, Spanish, Portuguese and Turkish samples. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(5), 622-631.

- Weinstein, N., & DeHaan, C. R. (2014). On the Mutuality of Human Motivation and Relationships. En N. Weinstein (Ed.), *Human Motivation and Interpersonal Relationships: Theory, Research and Applications* (pp. 3-25). New York: Springer.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.
- 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.



Apéndice A

Documento informativo para padres de familia

Estimados padres de familia:

Quisiéramos informarles que su hijo/a ha sido elegido para participar en una investigación sobre las razones y condiciones que fomentan el interés hacia la lectura en estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria. Esta investigación está conducida por Martin Dammert, estudiante de Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), y se llevará a cabo antes de fin de año. Los estudiantes serán informados de este objetivo de investigación y responderán, de forma voluntaria, una ficha de datos y un cuestionario. Estos tomarán alrededor de 20 minutos para ser completados. La información será tratada de modo estrictamente confidencial y el alumno podrá retirarse de la investigación en cualquier momento sin consecuencia alguna.

La investigación se encuentra bajo la supervisión de la Dra. Lennia Matos y en coordinación con directivos del colegio. Los hallazgos no serán utilizados para ningún otro propósito fuera de los alcances académicos y se compartirán resultados grupales y algunas recomendaciones con el colegio.

En caso no deseen que su hijo/a participe de esta investigación les agradeceríamos enviar un correo a martin.dammert@pucp.pe.

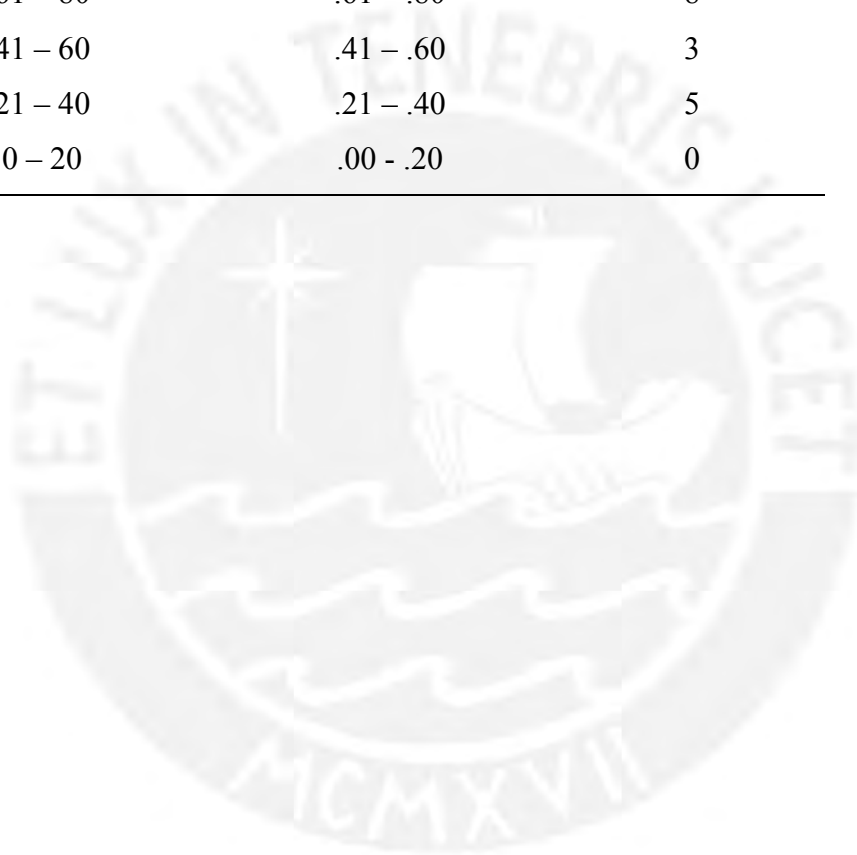
Apéndice B

Adaptación de ítems según criterio de jueces

Tabla 3

Porcentaje de acuerdo y coeficiente V de Aiken de ítems según criterio de jueces

Intervalos de porcentaje de acuerdo (%)	Intervalos de coeficiente V de Aiken	Cantidad de ítems
81 – 100	.81 – 1.00	8
61 – 80	.61 – .80	8
41 – 60	.41 – .60	3
21 – 40	.21 – .40	5
0 – 20	.00 - .20	0



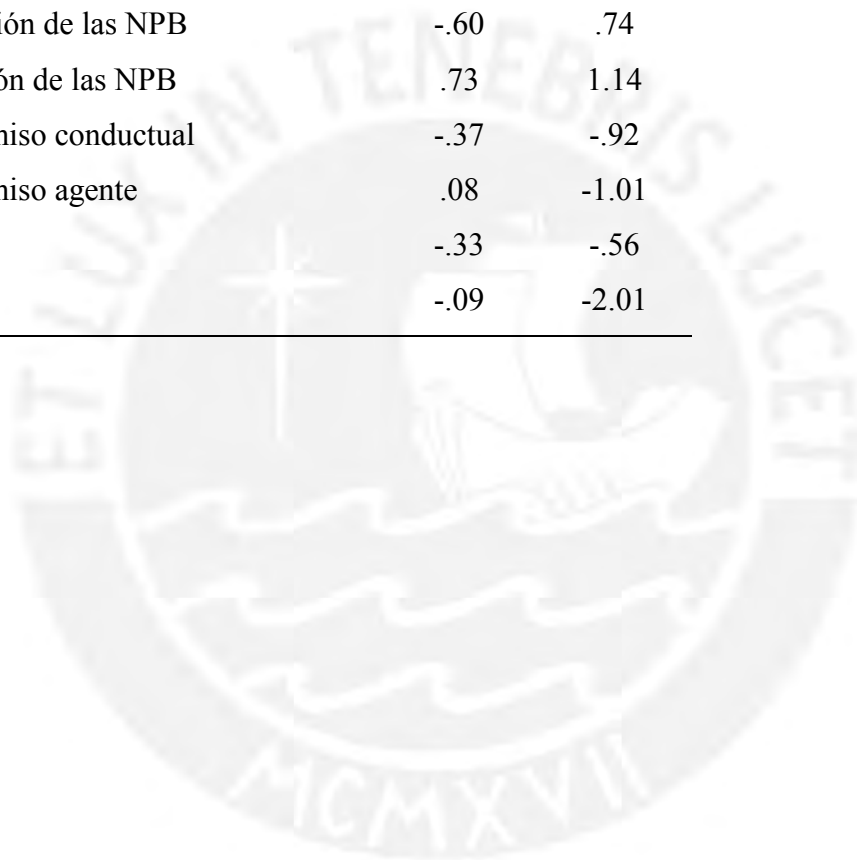
Apéndice C

Asimetría y curtosis de variables estudiadas

Tabla 4

Coefficientes de asimetría y curtosis de variables estudiadas

Variables	Asimetría	Curtosis
Percepción de apoyo a la autonomía	-.37	.27
Percepción de control docente	.56	-.35
Satisfacción de las NPB	-.60	.74
Frustración de las NPB	.73	1.14
Compromiso conductual	-.37	-.92
Compromiso agente	.08	-1.01
Edad	-.33	-.56
Sexo	-.09	-2.01



Apéndice D

Correlación biserial puntual entre sexo de participantes y variables de estudio

Tabla 6

Correlaciones entre variables de estudio y sexo de los participantes ($N = 235$)

Medida	Percepción de apoyo a la autonomía	Percepción de control docente	Satisfacción de las NPB	Frustración de las NPB	Compromiso conductual	Compromiso agente
Sexo	-.08	.29***	.07	.09	-.19**	-.09

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ (bilateral).

Apéndice E**Comparación de medias entre hombres y mujeres**

Tabla 7

Comparación de medias entre hombres y mujeres en relación a la percepción de control docente y el compromiso conductual (N = 235)

Variables de estudio	Hombre		Mujer		t(233)	p
	M	DE	M	DE		
Control docente	2.22	.61	1.85	.59	-4.66	.000
Compromiso conductual	2.98	.72	3.26	.77	2.93	.004

