

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSTGRADO



**Estilos de enseñanza docente, autoeficacia y ansiedad en el curso de
inglés**

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

Autora:

María Paola Carrasco Mayoria

Asesor:

Dr. Rafael Ernesto Gargurevich Liberti

Junio, 2019

Agradecimientos

A Rafael,

a Lennia,

a mis padres y hermanos,

a mis amigos,

a los profesores del colegio y a los participantes.

Gracias por el tiempo, paciencia y apoyo en todo este proceso.



Estilos de enseñanza docente, autoeficacia y ansiedad ante exámenes en el curso de inglés.

En los últimos años, ha incrementado en Latinoamérica, y en el Perú, la preocupación por la enseñanza del inglés, esto debido a la mayor demanda por el dominio de dicho idioma en el mercado. Dada su importancia, la presente investigación, basada en la Teoría de la Autodeterminación (TAD), estudia la relación entre la percepción de los estilos motivacionales utilizados por el docente en el curso de inglés, la motivación de los alumnos de ese curso, la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica frente al curso de inglés. La muestra estuvo compuesta por 391 estudiantes de 4to y 5to de secundaria de ambos sexos de una escuela privada de Lima Metropolitana. Luego de llevar a cabo diversos análisis descriptivos y correlacionales, el análisis del modelo hipotético estudiado mediante el análisis de senderos mostró resultados consistentes con las hipótesis de la investigación (planteadas de acuerdo con lo señalado por la TAD). Así, los resultados hallados fueron los esperados confirmando que la percepción de un estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía predijo positivamente una motivación de calidad del estudiante en el curso de inglés (motivación autónoma), y de manera consecuente, tuvo un efecto negativo en la ansiedad ante exámenes y positivo en la autoeficacia académica. Por otro lado la percepción del control psicológico docente predijo la motivación controlada, la que a su vez predijo negativamente la autoeficacia académica y positivamente la ansiedad ante exámenes. Finalmente, la percepción de control psicológico docente también fue un predictor significativo de la desmotivación de los estudiantes. Finalmente, se discuten los resultados obtenidos y se brindan las recomendaciones, limitaciones de la investigación y futuras líneas de trabajo

Palabras clave: motivación, control psicológico, estilo motivacional docente, autoeficacia académica, ansiedad ante exámenes.

Abstract

In recent years, there have been an increase of concern for the teaching of English in Latinamerica and Perú, due to the greater demand for the mastery of that language in the market. Given its importance, the present research, based on Self-Determination Theory, studies the relationship between the perception of motivational styles used by an English teacher, the motivation of the students of that course, the test anxiety and the academic self-efficacy in the English course. The sample consisted of 391 4th and 5th year high school students of both sexes from a private school in Metropolitan Lima. After carrying out descriptive and correlational analysis, the hypothetical model studied through the path analysis demonstrates results consistent with the research hypotheses (raised according to what was indicated by SDT). The results found were as expected and are consistent with what TAD indicated, confirming that the perception of an autonomy support teacher motivational style, positively predicts a motivation of better quality for the student (autonomous motivation) in the English course, and consequently, it has a negative effect on test anxiety and self-efficacy, which affects the achievement of the goals proposed for the course. Finally, the perception of teacher psychological control was also a significant predictor of student demotivation. At the end of this study, the results are discussed and recommendations, research limitations and future lines of work are given.

Key words: motivation, psychological control, teaching motivational style, academic self-efficacy, test anxiety.

Tabla de contenidos

Introducción	1
Método	15
Participantes	15
Medición	15
Procedimiento	20
Análisis de datos	21
Resultados	23
Validez y confiabilidad	23
Análisis descriptivo	25
Análisis de senderos	26
Discusión	30
Referencias	36
Apéndice A: Carta de autorización de padres	45
Apéndice B: Asentimiento informado	46

Estilos de enseñanza docente: Sus efectos en estudiantes en el curso de inglés

En los latinoamérica, el promedio de tiempo de estudio de los alumnos en escuelas públicas es de 180 días y 800 horas al año (Martinic, 2015). En el Perú, el Ministerio de Educación consideró necesaria una intervención, proponiendo el modelo de servicio educativo Jornada Escolar Completa (JEC) con el fin de contribuir y fortalecer la Educación Secundaria, estableciendo más horas para el trabajo de las principales áreas como matemática, comunicación e inglés. Éste último curso ha adquirido mayor interés y continúa en ascenso en América Latina, pues se reconoce que la adquisición de la lengua extranjera ayuda a aumentar la productividad y competitividad en las personas (Cronquist & Fiszbein, 2017). Con la aplicación de este servicio educativo se dictarían hasta 5 horas de inglés a la semana, pues el gobierno peruano es consciente de que este idioma actualmente es considerado una lengua internacional, siendo su aprendizaje requerido para que los jóvenes obtengan mayores oportunidades en el transcurso de su formación básica, y la aprovechen para satisfacer diferentes necesidades como: la comunicación en estudios, trabajo, viajes, entre otras (MINEDU, 2010).

Por este motivo, a partir del año 2014, el gobierno peruano decretó que la educación bilingüe en español e inglés eran una prioritarias, fijándose como meta al 2021 el logro del bilingüismo en el Perú (Consulado Británico, 2015), esperando que esto se pueda ver beneficiado con la ejecución de la JEC, pues se reconoce el inglés como un idioma internacional para los negocios y como un medio para el beneficio de muchas empresas, promoviendo a largo plazo el desarrollo del país. En el caso de las escuelas privadas, estas brindan a los estudiantes mayores oportunidades para practicar el idioma, otorgándole hasta 10 horas a la semana y considerando el dominio docente sobre este idioma, se puede hacer referencia a una mejor calidad en la enseñanza del inglés, (Consulado Británico, 2015).

En el estudio realizado por el Consulado Británico (2015), con 1.002 encuestados con un rango de edad entre 16 y 34 años de diversas ciudades del Perú, el 44% manifestó que la razón por la cual había estudiado inglés era el hecho de que era un curso obligatorio en secundaria y otra gran proporción de 40% lo aprendió porque era necesario para el ingreso a la universidad, dejando entre otras opciones la facilidad para acceder a más fuentes de información, para viajar, mejorar perspectivas laborales, entre otras. Esto pone en evidencia, la existencia de una mayor presión para la adquisición del idioma extranjero en las personas, la cual ha sido asumida por la Educación Básica Regular (secundaria) como una razón importante para dedicarle más horas en escuelas tanto públicas como privadas.

Considerando que los estudiantes pasan hasta 45 horas pedagógicas a la semana en la escuela, son los docentes los que promoverían el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales y climas de clase conducentes para la adquisición de estas habilidades (MINEDU, 2014), promoviendo ambientes favorables para el aprendizaje (Shunk, 2012) y haciendo uso de diversas técnicas y estrategias de enseñanza, en el que los alumnos se verían involucrados y comprometidos con las diversas actividades y contenidos que se impartan en el aula (Liu, Wang & Ryan, 2016). Así, la creación de un clima de clase de confianza (en las relaciones que establecen los estudiantes con los docentes), es considerada tan importante como los procesos de aprendizaje y el manejo de contenidos a enseñar (Namo de Mello, 2005).

Es reconocido que los docentes pueden tener diferentes estilos de enseñanza, los que pueden conducir a diferentes climas en el aula, y así pueden impactar a los alumnos de diversas maneras (González-Peiteado, 2013). El clima en el aula tiene una gran influencia en los resultados educativos, así como en la relación socio afectiva de los alumnos con sus pares y maestros (Navarro, 2014). Resultados de estudios realizados

confirman la relación positiva entre un clima en el aula positivo y el buen desenvolvimiento del alumno en la escuela, el aumento del rendimiento académico, valores positivos (Kaplan & Seginer, 2015), autoconfianza y la motivación (Nik Hashim, Alam, & Yusoff, 2014). Por el contrario, los climas de aula disfuncionales podrán tener como resultado consecuencias negativas para los alumnos tales como sentimientos de presión, inferioridad, soledad, conflicto interno y fracaso (Deci & Ryan, 2016). Según Ryan y Deci (2000a), mientras los alumnos se sientan más conectados y cuidados por sus maestros, tendrán más posibilidades y estarán más propensos a internalizar la regulación de comportamientos positivos relacionados con la escuela.

La relación entre los diversos climas de aula y su impacto en los estudiantes han sido estudiados por la Teoría de la Autodeterminación (TAD), la cual es una teoría de motivación humana “empíricamente basada en el comportamiento humano y desarrollo de la personalidad” (Ryan & Deci, 2017, p. 3). La TAD señala que las personas de manera inherente son psicológicamente activos y profundamente sociales y que dichos contextos tienen un efecto en las motivaciones por las cuales las personas actúan de una manera determinada, ya sea de manera consciente o inconsciente (Ryan & Deci, 2017; Van den Broeck, Ferris, Chang & Rosen, 2016).

Uno de los postulados más importantes de la TAD es la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (Ryan & Deci, 2000b). De acuerdo a esta teoría, las personas poseen tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia, y relación, las que son consideradas los nutrimentos psicológicos innatos del ser humano para alcanzar su continuo crecimiento psicológico, integridad y bienestar (Deci & Ryan, 2000). Así, la satisfacción de dichas necesidades psicológicas básicas, le da a las personas la motivación natural para aprender, crecer y desarrollarse (Lynch & Salikhova, 2016).

La primera de estas necesidades es la necesidad de autonomía, la cual está referida a la necesidad de autorregulación de las personas con relación a sus experiencias y acciones, partiendo de una conducta que surge de sus propios intereses y valores (Ryan & Deci, 2000a). Una conducta es autónoma, cuando son las propias decisiones e intereses los que rigen la acción que se desea realizar (Reeve, 2009a). Es importante resaltar que esta autonomía, hace referencia a la voluntad que acompaña la acción (Ryan & Deci, 2017). Esta necesidad es satisfecha cuando a la persona se le da un sentido de elección, conocimiento de los sentimientos o la oportunidad para la autodirección (Riley, 2013).

La segunda es la necesidad de competencia, la cual describe que todos los seres humanos desean desarrollar habilidades que potencien sus capacidades y talentos en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve, ya sean en la escuela, deporte, relaciones sociales, trabajo y recreación (Reeve, 2009a). Uno satisface la necesidad de competencia cuando es eficaz en el contexto en el que se desarrolla, buscando desafíos que generen el interés y en los que se pueda poner en práctica las habilidades y talentos de cada uno (Reeve, 2009a) respondiendo a la necesidad de la persona de sentirse capaz de producir resultados que sean satisfactorios y en las cuales uno tiene dominio (Lynch & Salikhova, 2016).

La tercera es la necesidad de relación. Según Reeve (2009a), el ser humano tiene la necesidad de formar relaciones cercanas, receptivas y afectuosas, y que esta relación sea recíproca por parte de la otra persona. Este deseo natural de relacionarse con otras personas es también se evidencia en la interacción con grupos, organizaciones y comunidades. Esta necesidad también se ve reflejada en el sentimiento de pertenencia de la persona a un grupo y la aceptación en este (Ryan & Deci, 2017).

Estas necesidades no siempre se satisfacen solas y necesitan de un contexto que las impulse o apoye su satisfacción. Según Reeve (2009a), el apoyo a la autonomía,

estructura y participación de las personas son aspectos relevantes dados por el entorno, que brindan los medios necesarios para que estas necesidades psicológicas básicas puedan ser satisfechas. Para este estudio, son los docentes del curso de inglés, quienes tendrían la responsabilidad de promover un contexto de apoyo a la autonomía, para un mejor desenvolvimiento del alumno en el curso. Sin embargo, puede que el contexto no contribuya a la satisfacción de estas necesidades y por el contrario las frustre (Reeve, 2009a), esto sería perjudicial pues al agotar la energía y vitalidad de la persona, también afectarían su bienestar y motivación (Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy & Goossens, 2012). Según Liu, Wang & Ryan (2016), de no considerar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, las personas pueden presentar sentimientos de presión y conflicto interno (frustración de la autonomía), sentimientos de inferioridad y fracaso (frustración de competencia) y sentimientos de soledad (frustración de relación), los cuales podrían afectar en el desenvolvimiento y rendimiento de las acciones que realice.

La satisfacción de las necesidades es un componente clave al comprender la motivación de las personas, pues está relacionada con diversos resultados positivos incluyendo la motivación intrínseca (Vansteenkiste y Ryan, 2013). Este aspecto es particularmente estudiada por la Teoría de la Evaluación Cognitiva (CET, por sus siglas en inglés: *Cognitive Evaluation Theory*). Esta teoría, detalla los efectos de ciertos contextos sobre la motivación intrínseca, es decir, por ejemplo si el contexto promueve y brinda situaciones que generen en la persona sentimiento de eficacia frente a una tarea, esto contribuirá a que actúe en base a una motivación intrínseca (Ryan & Deci, 2017), si por el contrario el contexto promueve la acción de la persona en base a factores externos que la regulen, esto contribuirá a una motivación extrínseca (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991).

En base a lo señalado anteriormente, la Teoría de Integración Organísmica (OIT por sus siglas en inglés: *Organismic Integration Theory*), diferencia de manera conceptual diferentes formas de motivación extrínseca e identifica los factores, que según el contexto, influyen en el nivel de internalización e integración de la regulación del comportamiento humano (Usaci, 2015). En esta teoría, se presenta un continuo en la que figuran los diferentes tipos de motivación diferenciados por los estilos de regulación, sustentando la idea de que mientras la persona va internalizando la regulación de su conducta, adquiere un mayor grado de autonomía sobre sus acciones (Ryan & Deci, 2000a).

Este continuo parte en la desmotivación, la cual hace referencia a la insuficiente e incluso ausente intención de actuar frente a una acción en específico, por no sentirse completamente competente para ejecutarla o al generar poca expectativa sobre el resultado. Una persona desmotivada, presenta un comportamiento no auto-regulado, lo cual se ve evidenciado en cada una de sus acciones (Ryan & Deci, 2000b).

Siguiendo el continuo, está la motivación extrínseca, la cual a su vez tiene cuatro tipos de regulación de la conducta. Cabe resaltar que esta motivación hace referencia a la influencia de incentivos, reforzadores (positivos o negativos) y consecuencias externas provenientes del entorno, las cuales afectan directamente en la conducta de las personas (Reeve, 2009a). La primera de ellas es la regulación externa, la cual describe que la conducta está condicionada por premios, incentivos y consecuencias que reciben a cambio de sus acciones, lo cual deja en evidencia de que el interés no surge de una motivación interna, sino por consecuencia de otros agentes externos (Reeve, 2009a). Continúa la regulación introyectada, la cual según Ryan & Deci (2000a), es una forma controlada de regulación en la que la persona actúa para evitar la culpa, ansiedad o para ensalzar su orgullo. Es decir, la persona actúa en base a la tensión y presión social que en

base a su voz interior. Luego está la regulación identificada, la cual se caracteriza por la realización de la conducta en base a la importancia y utilidad que se le brinda a la acción o que tiene para uno mismo (Ryan & Deci, 2017). Finalmente, está la regulación integrada, considerada como la más autónoma de la motivación extrínseca, pues implica la integración de lo que una persona considera es importante, dándole coherencia y congruencia con los valores de uno mismo; sin embargo, aún es considerada como extrínseca debido que es realizada para obtener otros resultados en lugar del disfrute en sí mismo (Ryan & Deci, 2000b).

Al término del continuo se ubica la motivación intrínseca, la cual demuestra el logro de un comportamiento autodeterminado y regulado. Según la Teoría de la Autodeterminación, se espera que todas las personas actúen en base a este tipo de motivación, pues cuando se encuentran intrínsecamente motivadas la razón por la cual se involucran en determinados comportamientos, es el interés y disfrute en sí mismo (Deci & Ryan, 2016). Por ejemplo, se espera que los estudiantes se encuentren motivados de manera intrínseca ante un curso determinado o el estudio en general; sin embargo, esto dependerá de diversos factores que fomenten y contribuyan en el logro de la autonomía en la escuela.

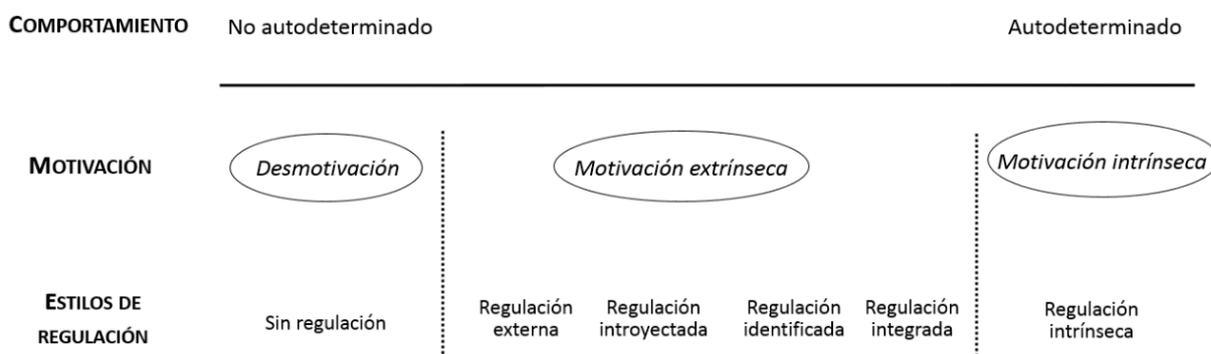


Figura 1. Continuo de los tipos de regulación (Ryan & Deci, 2000b)

Según la TAD, al igual que las necesidades psicológicas básicas, la motivación de la persona se verá afectada según el contexto en el que se desenvuelve, es decir, sólo se podrá evidenciar una motivación autónoma si es que el entorno actúa como facilitador y apoya para que la persona actúe en diversas situaciones poniendo en práctica su autonomía (Ryan & Deci, 2017). Por lo contrario, si la conducta de la persona se encuentra controlada por diversos factores mediadores, se frustra la necesidad de autonomía y se genera una motivación controlada (Reeve, 2009b). Más aún, es posible que el entorno tenga un efecto mucho más perjudicial en los niños o adolescentes cuando hablamos del uso de estrategias, por parte del adulto, que tienen como objetivo la realización de una conducta deseada (Nijar, Nave & Hen, 2013). En este caso, se puede generar hasta la desmotivación de la persona como consecuencia de las emociones que se generan tras la aplicación de dicho estilo de crianza o enseñanza (Ryan & Deci, 2000b).

Para la TAD la distinción entre la motivación, autónoma y controlada, es una de las más centrales sobre todo en ambientes educativos (Reeve, 2009b). La motivación autónoma hace referencia a que las personas están motivadas cuando sienten una autoafirmación de sus acciones lo cual las lleva a comportarse de una forma determinada (Deci & Ryan, 2008). Este tipo de motivación comprende la regulación intrínseca, la integrada y la identificada. Por otro lado, la motivación controlada, donde las personas actúan en base a factores externos que le generan una coacción para pensar, sentir y comportarse en una forma en particular, está integrada por la regulación introyectada y la regulación externa (Deci & Ryan, 2008).

Por un lado, podemos ver que un estilo de enseñanza que apoya la motivación autónoma del estudiante está relacionado con consecuencias adaptativas como un buen clima en el aula, la promoción de la autonomía de los alumnos, mayor retención de información y mejor desempeño en clase, donde también influye la percepción que tiene

el profesor sobre el alumno (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Lynch & Saliknova, 2016). Y por otro si el docente aplica métodos que conduzcan a una motivación controlada tiene consecuencias poco adaptativas como desmotivación, bajo nivel de compromiso o estrés (Hein, Koka & Hagger, 2015). Esto se puede corroborar con el estudio realizado por Balkis (2018), el cual tuvo como muestra 600 estudiantes de nivel secundario, entre 14 y 19 años, de escuelas en públicas en zonas urbanas de Turquía, en el cual se comprobó que la percepción de falta de capacidades, la no valoración de tareas o sus esfuerzos, son considerados por los estudiantes como razones de desmotivación en la escuela y que incluso tienen efecto en la intención de los estudiantes para abandonar la escuela.

Sin embargo, además del estilo de enseñanza basado en el control ejercido por el docente, existe en la literatura otro estilo con resultados aún menos adaptativos que es el estilo de control psicológico (Barber, 1996). Este tipo de control sería especialmente perjudicial para los alumnos ya que enfatiza el uso de estrategias que influyen emocionalmente en los alumnos(as) con el fin de alcanzar una conducta deseada por el adulto (Usaci, 2015). Según Soenens et al. (2012) el control psicológico se pone en evidencia cuando los profesores usan su propia opinión y valores como marco de referencia e ignoran por completo el mundo psicológico y la autonomía de sus alumnos.

El control psicológico (CP) hace referencia a la utilización de factores emocionales para inducir una conducta deseada por parte de otra persona (Nijar, Nave & Hen, 2013); generalmente es percibido como una práctica parental pobre que tiene como fin inducir a la motivación y que está asociada con efectos negativos emocionalmente (Barber, Stolz & Olsen, 2005 y Pettit, Laird, 2002, citados en Nijar, Nave & Hen, 2013). Sin embargo, nuevos estudios han identificado que el control psicológico también se puede dar por parte del profesor en la escuela haciendo práctica de actividades coercitivas

y un manejo invasivo (Nijar, Nave & Hen, 2013). El CP implica la manipulación emocional intrusiva que puede generar en el niño o adolescente ansiedad y depresión (Barber, 1996; Soenens, Vansteenkiste & Luyten 2010; Gargurevich, Soenens & Matos, 2016). Los maestros que controlan psicológicamente a los alumnos muestran desaprobación o retraimiento hacia los estudiantes que no logran o se comportan de acuerdo con sus estándares (Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Goossens & Dochy, 2010).

De acuerdo a la TAD, las percepciones que tienen los estudiantes sobre los docentes con relación a si es que promueven o frustran la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas (incluyendo la percepción de la práctica del control psicológico), tienen efecto positivo o negativo, según sea el caso, en su orientación motivacional, en sus estrategias de aprendizaje y sus logros (Niemic & Ryan, 2009; Vansteenkiste, Zhou, et al., 2005). Considerando estas relaciones, la TAD diferencia el “*Bright side*” (lado claro) y el “*Dark side*” (lado oscuro) como dos modelos que pueden promover o impedir la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

El “*Bright side*” hace referencia a un estilo motivacional docente que promueve la autonomía a través de acciones tales como: fomentar en los estudiantes la toma de decisiones, validar las emociones negativas, brindar explicaciones sobre los resultados de aprendizaje esperados, etc. (Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens, Van Petegem, 2015). La literatura señala que un buen clima motivacional, tiene mayor importancia en los entornos de aprendizaje de idiomas, porque prioriza la participación activa e interacción que resulta en una comunicación fluida (Dislen, 2019). Es relevante la relación que se establece entre alumno-docente, pues este genera un clima, que permite al alumno comportarse y expresarse de manera autónoma (Nik Hashim, Alam & Yusoff, 2014). Esta autonomía se vería reflejada en el interés del alumno al participar y realizar las tareas del curso, lo cual se relaciona directamente con su nivel de eficacia, pues se

sostiene que los altos niveles de eficacia promueven alumnos más autónomos (Dislen, 2019). La autoeficacia está referida a los juicios específicos de contexto sobre la capacidad personal para organizar y ejecutar una acción con el fin de alcanzar una meta establecida. Se enfoca en las tareas o actividades específicas que el ser humano, en este contexto el alumno, se siente competente de realizar (Pajares & Urdan, 2005). Un profesor de inglés que promueva la autonomía de sus alumnos, contribuirá de manera positiva con el nivel de autoeficacia en el curso.

Por otra parte, el “*Dark side*”, está referido a un estilo motivacional en el cual el docente ejerce control sobre la conducta del estudiante, sin considerar su punto de vista, utilizando un lenguaje impositivo para persuadir sus acciones, utilizando recompensas o castigos para lograr determinadas conductas, etc. (Haerens et al., 2015). Más aún, se ha encontrado que una práctica docente reñida bajo un estilo motivacional controlado estará asociado a un mayor nivel de ansiedad de los alumnos ante una evaluación (Vansteenkiste et al., 2010). Los alumnos al no sentirse seguros de sus habilidades o conocimientos en el curso puede empezar a manifestar pensamientos y sentimientos de preocupación de manera desproporcional a la tarea a la que se enfrenta, lo cual puede afectar su concentración para el desarrollo de alguna evaluación (Rosario et al., 2008). Según Reeve, Jang, Hardre y Omura (2002), un estilo motivacional controlador puede perjudicar al alumno, pues disminuye el esfuerzo que éste pueda hacer al depender de presiones o recompensas que orienten su desempeño, generando una motivación pobre en el estudiante o incluso desmotivarlo hacia su aprendizaje.

De aquí la importancia de promover climas de aprendizajes positivos, más aún en el contexto de este estudio, pues la literatura confirma que los entornos positivos de aprendizaje de idiomas pueden aumentar la eficacia de los alumnos en el aprendizaje. Dislen (2019), en un estudio realizado con 192 estudiantes de secundaria en Turquía,

exploró la correspondencia entre el clima de aprendizaje y las creencias de autoeficacia, con las atribuciones de los alumnos al éxito y fracaso en el curso de inglés, obteniendo como resultado que los estudiantes calificaron el ambiente de aprendizaje y el método de enseñanza del profesor como los factores que tienen una contribución para aprender la lengua extranjera de manera exitosa.

Asimismo, la relevancia de un clima de aprendizaje positivo para la adquisición del inglés, se complementa con lo hallado por Nik Hashim, Alam & Yusoff (2014) en su estudio realizado a 400 estudiantes universitarios de Malasia, para predecir en qué medida las características de los docentes y los factores ambientales de aprendizaje pueden influir en las habilidades de los alumnos para adquirir el inglés como segunda lengua. Los hallazgos fueron relevantes, pues se señala que además de las habilidades de enseñanza, el aspecto psicológico es crítico para el proceso de aprendizaje. Incluso, se menciona que la mayoría de estudiantes señalaban como mejores docentes a quienes los hacían sentir bien y no necesariamente con los que aprendieron más. De aquí la importancia de que los docentes brinden un soporte a la autonomía, pues según Reeve (2009b), los efectos en los alumnos se verán reflejados en seis grandes categorías: Motivación (e.g. motivación intrínseca, competencia, autonomía), compromiso (e.g. emoción positiva, asistencia a clase), desarrollo (e.g. autoestima, creatividad), aprendizaje (e.g. procesamiento activo de información, autoregulación de estrategias), desempeño (e.g. notas, tareas de desempeño) y bienestar psicológico (e.g. satisfacción escolar).

Por lo expuesto anteriormente y reconociendo la importancia que ha ido adquiriendo el aprendizaje del idioma inglés en nuestro país, la influencia de los climas de aprendizaje positivos para el aprendizaje de un segundo idioma y los efectos de los estilos de enseñanza docente en la motivación de los alumnos, es necesario que el clima en el aula promueva la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas,

contribuyendo con la motivación autónoma de los estudiantes para un mejor desenvolvimiento en la escuela (Reeve, 2009b).

Por tanto, el propósito del estudio es estudiar la relación entre los estilos de enseñanza docente, tipos de motivación del estudiante, autoeficacia académica y ansiedad ante exámenes en el curso de inglés en una muestra de estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio privado de Lima Metropolitana. Asimismo, se busca analizar las evidencias validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados. Concretamente se espera encontrar que ante un estilo de enseñanza que apoye a la autonomía, los estudiantes reportarán una mayor motivación autónoma para el aprendizaje lo que a su vez tendrá un efecto positivo en la autoeficacia y negativo en la ansiedad ante exámenes. Además, se espera comprobar que ante un estilo de enseñanza basado en el control psicológico se obtendrá resultados perjudiciales ya que se relacionará positivamente con la motivación controlada y con la desmotivación hacia el aprendizaje, y estos a su vez se relacionarán negativamente a la autoeficacia académica y positivamente a la ansiedad ante exámenes. A continuación, puede observarse el modelo hipotetizado para el presente estudio (ver Figura 2).



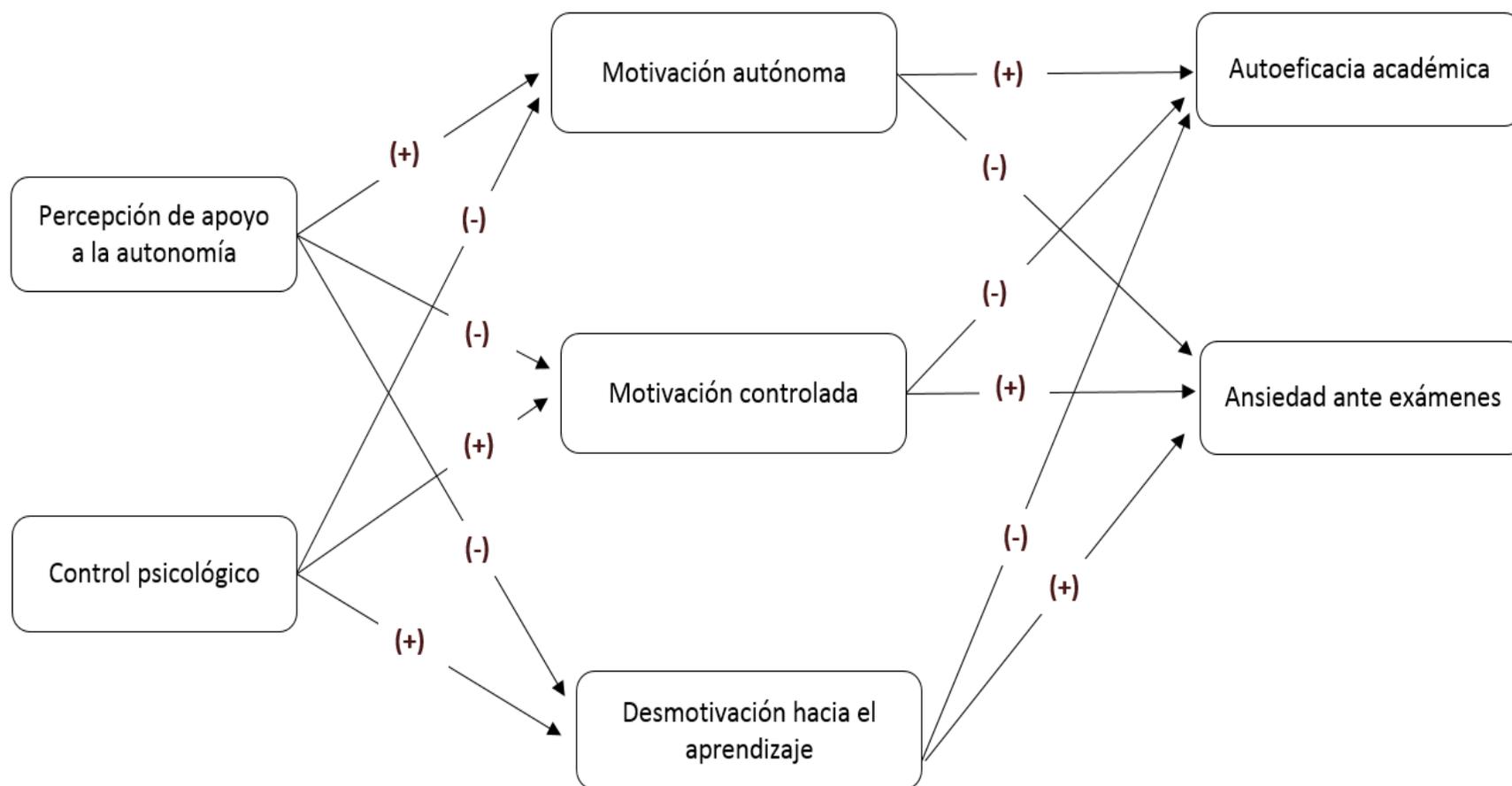


Figura 2: Modelo de relaciones hipotetizadas.

Método

Participantes

Los participantes fueron 394 alumnos de 4to (N = 235, 59.6%) y 5to (N = 159, 40.4%) grado de secundaria de una escuela privada de Lima Metropolitana. Del total de los estudiantes, el 51.5% (N= 203) eran del sexo femenino y 48.5% (N= 191) del sexo masculino. La edad promedio fue de 15.3 (DE= 0.76) y sus edades estuvieron comprendidos en un rango de 14 a 18 años de edad.

La selección de los participantes se hizo de manera intencional, debido a la accesibilidad que se tenía con la institución educativa y al número de estudiantes por grado. La participación de los estudiantes fue de manera voluntaria, previa firma de un asentimiento informado (ver Apéndice A), en el cual se explicó el objetivo de la investigación, la cual busca conocer los estilos de enseñanza de sus profesores de inglés y sus efectos en los estudiantes. Además, se explicó que la recolección de datos era confidencial y que ninguno de los profesores o autoridades iba a tener acceso a las respuestas que ellos brinden en los cuestionarios. Asimismo, se indicó que los resultados obtenidos se tratarían de forma general, haciendo referencia únicamente al grupo de alumnos y no cada estudiante en particular.

Medición

Ficha de datos sociodemográficos. La ficha de datos sociodemográficos fue diseñada para esta investigación con el objetivo de obtener información acerca de la edad, el sexo, el grado y sección de cada participante.

Cuestionario de Clima de Aprendizaje (William & Deci, 1996). El *Learning Climate Questionnaire* –LCQ cuenta con una versión adaptada en el Perú realizada por Matos (2009). La autora realizó un análisis factorial exploratorio donde encontró un

componente que explicó el 51.48% de la varianza. Las cargas factoriales de los ítems alcanzaron valores entre .64 y .81, con excepción del ítem 13, que alcanzó una carga factorial .30; sin embargo, la autora refiere que aunque es menor a .40, decidió mantenerlo pues es aceptable, y con el fin de respetar la totalidad de la escala original (Matos, 2009). Con relación a la confiabilidad, la consistencia interna alfa de cronbach fue de .93.

Una versión abreviada de 6 ítems fue utilizada por Matos, Reeve, Herrera y Claux (2018). En un estudio longitudinal (dos tiempos) y es la versión utilizada en el presente estudio. El cuestionario cuenta con una escala Likert de 7 puntos donde 1 corresponde a “Totalmente en desacuerdo” y 7 a “Totalmente de acuerdo”. Los ítems evalúan la percepción del alumno con relación al apoyo a la autonomía brindado por el docente, como por ejemplo: “Mi profesor(a) escucha como me gustaría hacer las cosas”. Este cuestionario ha reportado buenas propiedades psicométricas anteriormente (Cheon et al., 2012) mostrándose la estructura unifactorial de la prueba y la buena consistencia interna. En el estudio de Matos et al., (2018) también se reporta el uso de la escala a partir de un solo factor en ambos tiempos y se reportan coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach de .82 y .87 para los tiempos uno y dos respectivamente.

Escala de autorregulación académica (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx & Lens, 2009). La escala consta de 16 ítems que evalúan la motivación autónoma y controlada a partir de los cuatro tipos de regulación académica (externa, introyectada, identificada e intrínseca). Esta escala ha obtenido buenas propiedades psicométricas. En un análisis de componentes principales (rotación PROMAX), se obtuvo dos factores que explicaron 48% de la varianza y que identificaron a la motivación autónoma (reuniendo las subescalas identificada e intrínseca) y controlada (reuniendo las subescalas introyectada y externa) Los ítems obtuvieron cargas factoriales mayores a .40 en todos y

en ambos casos, la consistencia interna alfa de Cronbach fue de .87 para la motivación autónoma y .72 para la motivación controlada (Vansteenkiste et al., 2009).

En el Perú el cuestionario ha sido utilizado inicialmente por Mixán (2015) la que mediante un análisis de componentes principales (rotación Promax) reprodujo la estructura factorial de la prueba original. En el análisis el 27.94% explicaba el factor de motivación autónoma y el 18.04% el factor de motivación controlada (45.98% de la varianza total). Las cargas factoriales de los ítems del factor de motivación autónoma estuvieron entre .55 y .78, y las de los ítems del factor de motivación controlada entre .52 y .72. En ambos casos la confiabilidad fue satisfactoria, obteniendo coeficientes de alfa de Cronbach de .83 para motivación autónoma y .80 para motivación controlada (Mixán, 2015)

La versión utilizada en este estudio adaptada por Ferreyra (2017), cuenta con 23 ítems, considerando los 16 ítems para analizar los tipos de motivación (8 ítems para motivación autónoma y 8 para motivación controlada) y 7 ítems adicionales para desmotivación (Matos, Herrera y Gargurevich, 2017, citado en Ferreyra, 2017). En cuanto a la evidencia de validez factorial se hallaron tres componentes con autovalores mayores a uno, donde el componente 1 (motivación autónoma) explicó el 21.98% de la varianza, el componente 2 (motivación controlada) explicó el 21.10%, y el componente 3 (desmotivación) explicó el 15.46%. De manera conjunta, los componentes explicaron el 58.55% de la varianza total. Además, las cargas factoriales alcanzaron entre .65 y .83 para el primer componente, entre .75 y .84 para el segundo componente, y entre .50 y .73 para el tercer componente. La consistencia interna fue satisfactoria obteniendo un Coeficiente de alfa de Cronbach de .91 para motivación autónoma, .81 para motivación controlada y .93 para desmotivación (Ferreyra, 2017).

Este cuestionario que busca encontrar el tipo de motivación de los estudiantes para involucrarse y por el que se esfuerzan en el curso, cuenta con una escala Likert de 7 puntos donde 1 corresponde a “Totalmente en desacuerdo” y 7 a “Totalmente de acuerdo”. Los ítems responden a los 4 tipos de regulación y desmotivación, por ejemplo: “porque quiero aprender cosas nuevas” (motivación autónoma), “porque se supone que debo hacerlo” (motivación controlada), “no me interesa dedicarle tiempo a este curso” (desmotivación).

Escala de control psicológico en la enseñanza (Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy & Goossens, 2012). Este cuestionario permite conocer desde la perspectiva del alumno la percepción del control psicológico por parte del profesor. En este estudio se utilizará la versión adaptada por Matos & Gargurevich (2016) y que ha sido utilizada por Herrera, Matos & Gargurevich (2018) y por Matos, Herrera, Dammert, Lira & Gargurevich (manuscrito en preparación). Este cuestionario consta de 7 ítems con una escala Likert de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 7 (Totalmente de acuerdo). Estos ítems fueron tomados de dos escalas frecuentemente usadas y con amplia evidencia de validez y confiabilidad: la Escala de Control Psicológico-Autoevaluación de la Juventud (PCS-YSR, Barber, 1996, y adaptada en el Perú por Gargurevich, Soenens & Matos, 2017) y la Escala de Control Psicológico del Inventario de Comportamiento Parental del niño (CRPBI; Schaefer, 1965). La escala busca conocer la presencia del control psicológico a través de la experiencia del alumno con su profesor(a) en el curso por medio de ítems como: “Mi profesor(a) es estricto(a)/duro(a) conmigo si es que lo he decepcionado”.

La versión del cuestionario reportada por Soenens et al. (2010) encontró un componente que explicó el 40.1% de la varianza y una consistencia interna alfa de Cronbach de .74 (Soenens et al, 2012), y Herrera, Matos & Gargurevich, reportaron una

consistencia interna alfa de Cronbach de .79 para una sola escala resultado del análisis factorial.

Escala de Autoeficacia Académica (Palenzuela, 1983). En la escala original el coeficiente alfa de cronbach es de .91. La fiabilidad test-retest con solo 129 sujetos y con un intervalo de 10 semanas fue de .92.

Este cuestionario que ha sido adaptada en el Perú por Dominguez, Villegas, Yauri, Mattos, & Ramírez (2012) consta de nueve ítems con cuatro opciones de respuesta (Nunca, Algunas veces, Bastantes veces y Siempre). La medida de adecuación de la muestra Kayser-Meyer-Olkin (KMO) fue de .86, el test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($p < .001$) y se halló un autovalor de Eigen mayor a 1, lo cual explica el 55.26% de la varianza total, Al realizar el análisis de consistencia interna se obtuvo un Coeficiente de alfa de Cronbach de .89 (Dominguez, 2013).

Este cuestionario permite conocer la percepción del alumno sobre sus propias capacidades para organizar, ejecutar y afrontar situaciones relacionadas con ámbitos académicos, a través de ítems como: “pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia”.

Ansiedad ante exámenes (Weinstein & Palmer, 1990). La escala calcula el grado de preocupación del alumno por su desempeño al realizar una evaluación. Ha sido adaptada en el Perú por Ferreyra (2017). Al realizar el análisis factorial se halló un componente con autovalor mayor a 1, el cual explicó el 61.45% de la varianza total. Asimismo, las cargas factoriales de los ítems alcanzaron entre .54 y .84. La consistencia interna fue satisfactoria obteniendo un coeficiente alfa de Cronbach de .91 (Ferreyra, 2017).

Este cuestionario presenta 7 ítems referidos a cómo se siente el estudiante al desarrollar una evaluación, como por ejemplo: “Me siento mal cuando estoy rindiendo alguna evaluación, incluso cuando voy bien preparado”.

Procedimiento

Para esta investigación, se realizaron las conversaciones correspondientes con las autoridades del colegio a inicio del semestre académico, con el fin de informar el objetivo del estudio y la cantidad de muestra necesaria para la viabilidad del mismo.

De manera paralela, se envió el proyecto de investigación al Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica del Perú, obteniendo un dictamen aprobatorio para continuar con la realización del estudio presentado.

Posteriormente, se envió una carta al director del colegio, adjuntando los documentos que se presentarían a los estudiantes y padres de familia, con el fin de llevar a cabo un proceso conforme. Luego de ser aceptada la solicitud, se procedió a coordinar con el sub director las fechas y horarios para la aplicación de los cuestionarios, dándole a conocer el manejo ético de la información que se obtendría.

Se procedió al envío de las cartas a los padres de familia de los alumnos participantes, informándolos acerca de la investigación a realizarse, el objetivo de ésta y el manejo ético de la información, solicitándoles la participación de sus menores hijos y dándoles la opción de no autorizar ésta última si ellos lo consideraban así.

De acuerdo con las coordinaciones realizadas con el sub director, se procedió a la aplicación de los instrumentos en dos días, siendo la recolección de datos de lápiz y papel. El primer día se aplicaron los instrumentos a los alumnos de 4to grado en diferentes horarios a lo largo del día, y el segundo día bajo la misma dinámica a los alumnos de 5to grado. En cada aula se procedió a leer el asentimiento informado con todos los alumnos, enfatizando que su participación era totalmente voluntaria. Luego de que los alumnos

aceptaran participar, respondieron de manera individual el cuestionario en un tiempo aproximado de 20 minutos. Al finalizar, se recogieron los cuestionarios y se agradeció a los estudiantes por su participación.

Análisis de datos

En primer lugar, toda la información obtenida de los instrumentos, fue ingresada en una base de datos en el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) para su análisis posterior como parte de la investigación. A partir de ello, primero se procedieron a analizar las propiedades psicométricas de los instrumentos mediante análisis factoriales exploratorios con extracción de componentes principales con rotación Varimax, mientras que para estudiar la confiabilidad de los instrumentos, se utilizó el método de consistencia interna alfa de Cronbach, donde en primer lugar lo esperado es que los resultados demuestren un coeficiente mayor a .80 para que sea considerado como bueno (o .70 para pruebas de habilidad o semejantes) y en segundo lugar, que las correlaciones elemento – total deberían ser mayores o iguales a .30 (Field, 2009).

En segundo lugar, con la intención de analizar las evidencias de validez de constructo de los instrumentos, se realizó el análisis factorial exploratorio en cada caso. Para este tipo de análisis, es relevante comprobar que la medida de adecuación muestral de Kayser-Meyer-Olkin (KMO) sea al menos mayor a .50 e idealmente mayor a .70 y que Test de esfericidad de Barlett sea significativo (Field, 2009). En tercer lugar, se realizó el análisis descriptivo considerando las medias, desviaciones estándar y correlaciones entre variables.

Finalmente, se realizará el análisis de senderos utilizando el programa LISREL en su versión 8.5 (Jöreskog y Sörbom, 1996). Para la selección de un buen modelo se considerarán determinados factores como la raíz cuadrada media del error de aproximación (RMSEA por sus siglas en inglés), considerándose un buen ajuste cuando

el valor de corte está cerca de .06. Además, la raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR, por sus siglas en inglés), la cual debe ser menor o igual a .09 para ser considerada como adecuada. Por último, se espera que el índice de ajuste comparativo (CFI, por sus siglas en inglés), sea mayor o igual a .95 para considerarse como un ajuste adecuado (Hu y Bentler, 1999).

Resultados

En la presente investigación se estudiaron las relaciones entre la percepción del estudiante sobre el estilo motivacional del docente, el tipo de motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje, la autoeficacia académica del estudiante y la ansiedad de los estudiantes ante las evaluaciones, en una muestra de estudiantes de 4to y 5to grado de secundaria de una escuela privada de Lima Metropolitana.

En primer lugar se mostrarán las evidencias de validez y confiabilidad, en segundo lugar se el análisis descriptivo y finalmente el análisis de senderos (*Path analysis*).

Evidencias de validez y confiabilidad

En primer lugar se verificó la medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y el test de esfericidad de Barlett de cada uno de los instrumentos, y de esta forma poder continuar con el análisis. En segundo lugar se realizó un análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales con rotación Varimax para cada uno de los instrumentos.

Con relación al cuestionario de apoyo a la autonomía se encontró un KMO de .88 y la prueba de esfericidad de Barlett fue significativo ($\chi^2 = 960.71$, $gl = 15$, $p < .001$). El gráfico de sedimentación de Cattell mostró la presencia de un componente, con autovalor mayor a uno, explicando el 59.78% de la varianza total. Finalmente, las cargas factoriales alcanzaron entre .63 y .74. Al estudiar la confiabilidad utilizando el método de consistencia interna, se encontró un coeficiente de alfa de cronbach de .87, lo que indica que el factor cuenta con buenos niveles de confiabilidad (Field, 2009). Además, las correlaciones elemento-total corregidas fueron entre .62 y .72.

Con respecto a la escala de tipos de motivación académica, se halló un KMO de .92 y la prueba de esfericidad de Barlett fue significativo ($\chi^2 = 5192.72$, $gl = 253$, $p <$

.001). Al realizarse el análisis factorial, el gráfico de sedimentación de Cattell, mostró la existencia de 3 factores. Asimismo los análisis evidenciaron la presencia de 3 componentes con autovalores mayores a 1, donde el componente 1 (desmotivación hacia el aprendizaje) explicó el 20.32% de la varianza, el componente 2 (motivación autónoma) explicó el 18.82% de la varianza adicional, y el componente 3 (motivación controlada) explicó el 12.60% de la misma. En conjunto, los componentes explicaron el 51.74% de la varianza total. Asimismo, las cargas factoriales alcanzaron entre .61 y .82 para el primer componente, entre .52 y .76 para el segundo componente, y entre .43 y .65 para el tercer componente. Al estudiar la confiabilidad utilizando el método de consistencia interna, se encontró en el primer factor (desmotivación hacia el aprendizaje) un coeficiente de alfa de cronbach de .97, en el caso del segundo factor (motivación autónoma) un coeficiente alfa de cronbach de .89 y en el caso del tercer factor (motivación controlada) un coeficiente de alfa de Cronbach de .81. Además, las correlaciones de ítem total corregidas estuvieron en el rango de .64 y .84 para el primer factor, .52 y .75 para el segundo y .37 y .60 para el tercero.

Con respecto a la escala de control psicológico, se halló un KMO de .88 y la prueba de esfericidad de Barlett fue significativa ($\chi^2 = 1235.06$, $gl = 21$, $p < .001$). Al realizar el análisis factorial, el gráfico de sedimentación de Catell mostró la existencia de un factor, con un autovalor mayor a 1, el cual explicó el 50.30% de la varianza total. Las cargas factoriales alcanzaron entre .55 y .87. Al estudiar la confiabilidad utilizando el método de consistencia interna, se encontró un coeficiente de alfa de Cronbach de .87. Además, las correlaciones elemento-total corregidas fueron entre .52 y .79.

Con relación a la escala de autoeficacia, se halló un KMO de .93 y la prueba de esfericidad de Barlett fue significativa ($\chi^2 = 1555.24$, $gl = 36$, $p < .001$). Al realizarse el análisis factorial. El gráfico de sedimentación de Cattell mostró la existencia de un factor.

Se halló un componente con autovalor mayor a 1, el cual explicó el 48.77% de la varianza total. Asimismo, las cargas factoriales de los ítems alcanzaron entre .61 y .78. Al estudiar la confiabilidad utilizando el método de consistencia interna, se encontró un coeficiente de alfa de Cronbach de .89. Además, las correlaciones ítem total corregidas fueron entre .58 y .72.

Por último, al analizar el instrumento de Ansiedad ante exámenes, se obtuvo un KMO de .89 y la prueba de esfericidad de Barlett fue significativa ($\chi^2 = 1393.88$, $gl = 21$, $p < .001$). Al realizar el análisis factorial, el gráfico de sedimentación de Cattell mostró la existencia de un factor. De igual manera, se halló un componente con autovalor mayor a 1, el cual explicó el 54.60% de la varianza total. Finalmente, las cargas factoriales de los ítems alcanzaron entre .66 y .80. Al estudiar la confiabilidad utilizando el método de consistencia interna, se encontró un coeficiente de alfa de Cronbach de .89. Además, las correlaciones de ítem total corregidas fueron entre .63 y .74.

Análisis Descriptivo

Con el objetivo de conocer las relaciones entre las diferentes variables, se realizaron análisis de correlaciones (r de Pearson). En dicho análisis se puede evidenciar que las correlaciones muestran resultados de acuerdo a lo esperado (Ver Tabla 1).

De las variables demográficas, edad correlacionó positivamente con control psicológico (el resto de variables demográficas no logró relaciones significativas con ninguna de las variables psicológicas del estudio). Por otro lado, podemos ver que la percepción de un estilo motivacional de apoyo a la autonomía correlacionó de manera positiva significativa con la motivación autónoma de los estudiantes y ésta última también correlacionó de manera positiva y significativa con la autoeficacia académica. Mientras que la percepción de este estilo motivacional correlacionó de manera negativa y

significativa con la desmotivación hacia el aprendizaje. Además, se puede ver que existió una correlación positiva y significativa entre la desmotivación hacia el aprendizaje y la ansiedad ante exámenes. Finalmente, es interesante evidenciar que la percepción de control psicológico correlacionó de manera positiva y significativa con la motivación controlada, y ésta última tiene una relación positiva y significativa con la ansiedad ante exámenes y la desmotivación hacia el aprendizaje. Esto indica que ante un estilo de control psicológico existe una motivación controlada por parte del estudiante, lo cual tiene efectos positivos con la desmotivación y la ansiedad ante exámenes en el curso de inglés.

En la Tabla 1 se presentan la media, la desviación estándar y las correlaciones entre las variables estudiadas.

Tabla 1
Media, desviación estándar y correlaciones entre las variables

	M	DE	Edad	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Percepción de apoyo a la autonomía	4.65	1.40	-.08						
2. Percepción de Control Psicológico	2.80	1.41	.15**	-.55***					
3. Motivación Autónoma	5.41	1.31	-.03	.30***	-.15**				
4. Motivación Controlada	3.71	1.13	.06	-.07	.18***	-.05			
5. Desmotivación hacia el aprendizaje	2.04	1.39	.03	-.34***	.29***	-.65***	.21***		
6. Ansiedad ante exámenes	3.49	1.61	-.02	-.13*	.10*	-.23***	.20***	.22***	
7. Autoeficacia académica	3.06	.61	-.04	.22***	-.05	.43***	-.14**	-.30***	-.34***

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

Análisis de senderos (*Path Analysis*)

Con la finalidad de estudiar las relaciones entre las diferentes variables del estudio, se realizó análisis de senderos, teniendo como variables predictoras las

percepciones de estilos motivacionales docente, como variables mediadoras los tipos de motivación (autónoma, controlada y desmotivación) y como variables de salida la autoeficacia académica y ansiedad ante exámenes. Esto permite comprobar el ajuste del modelo, y a su vez, reconocer cómo contribuyen de manera directa e indirecta las variables independientes al explicar el cambio de las variables dependientes (Pérez, Medrano y Sánchez Rosas, 2013). Observar los senderos desde los estilos motivacionales de los docentes en el curso de inglés hacia los resultados motivacionales, tomando en cuenta la satisfacción o frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas, permitió explorar las relaciones simétricas, los cross-paths y los efectos indirectos entre las variables estudiadas.

Al realizar el análisis de senderos, se probaron tres modelos. El primero de ellos fue el modelo hipotético (ver página 14), para el segundo modelo se agregaron al modelo hipotetizado los efectos directos de las variables contextuales a las variables de salida y dada la presencia de un efecto espurio en este segundo modelo, se reestructuró el modelo 2, obteniendo así los resultados de un tercer modelo.

El modelo hipotético inicial (Modelo 1) logró buenos índices de ajuste: $\chi^2(4) = 8.21, p = .084, RMSEA = .052, CFI = .99, SRMR = .013, AIC = 90.21$, y por su parte el Modelo 2 también logro buenos índices de ajuste $\chi^2(4) = 8.21, p = .084, RMSEA = .052, CFI = .99, SRMR = .013, AIC = 105.40$. Sin embargo en el segundo modelo se identificó un efecto positivo desde la variable de control psicológico a la autoeficacia, siendo este un efecto espurio, pues la correlación entre el control psicológico y la autoeficacia no era significativa (ver Tabla 1). Finalmente, al analizar el tercer modelo también se lograron buenos índices de ajuste $\chi^2(1) = 4.81, p = .028, RMSEA = .099, CFI = .99, SRMR = .012, AIC = 92.81$. En este caso, dado que tenemos modelos competidores, se considera como un mejor modelo el que tenga un AIC menor, siendo así que el modelo inicial al tener el

menor AIC, será el modelo que vamos a considerar como el mejor modelo en comparación con los otros dos modelos calculados.

El modelo final se muestra en la Figura 3 (todos los senderos que se muestran son significativos, los efectos no significativos no se muestran por claridad). Tal como se había previsto, la percepción de un estilo motivacional de apoyo a la autonomía predice de manera positiva la autoeficacia y de manera negativa significativa la ansiedad ante exámenes, teniendo como variable mediadora (en ambos casos) la motivación autónoma. También, se encontró que la percepción de un estilo motivacional de apoyo a la autonomía predice negativamente la desmotivación hacia el aprendizaje y la ansiedad ante exámenes, en el caso de este última se tiene como variable mediadora a la motivación autónoma. Mientras que el control psicológico predice negativamente la autoeficacia y positivamente la ansiedad ante exámenes, teniendo como variable mediadora (en ambos casos) a la motivación controlada. No obstante, no se hallaron relaciones significativas entre la desmotivación hacia el aprendizaje con la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica.

Como podemos ver, es notable la existencia de los dos patrones señalados previamente en la teoría: el "*Brigh side*" y el "*Dark side*" de la motivación, evidenciando que la percepción de los estilos de enseñanza docente tienen un efecto en la motivación de los alumnos y de manera consecuente en el aprendizaje de los mismos, es decir, que los contextos puedes satisfacer o frustrar las necesidades psicológicas básicas de los seres humanos y tener un efecto en su motivación. (Jang, Joo Kim & Reeve, 2016).

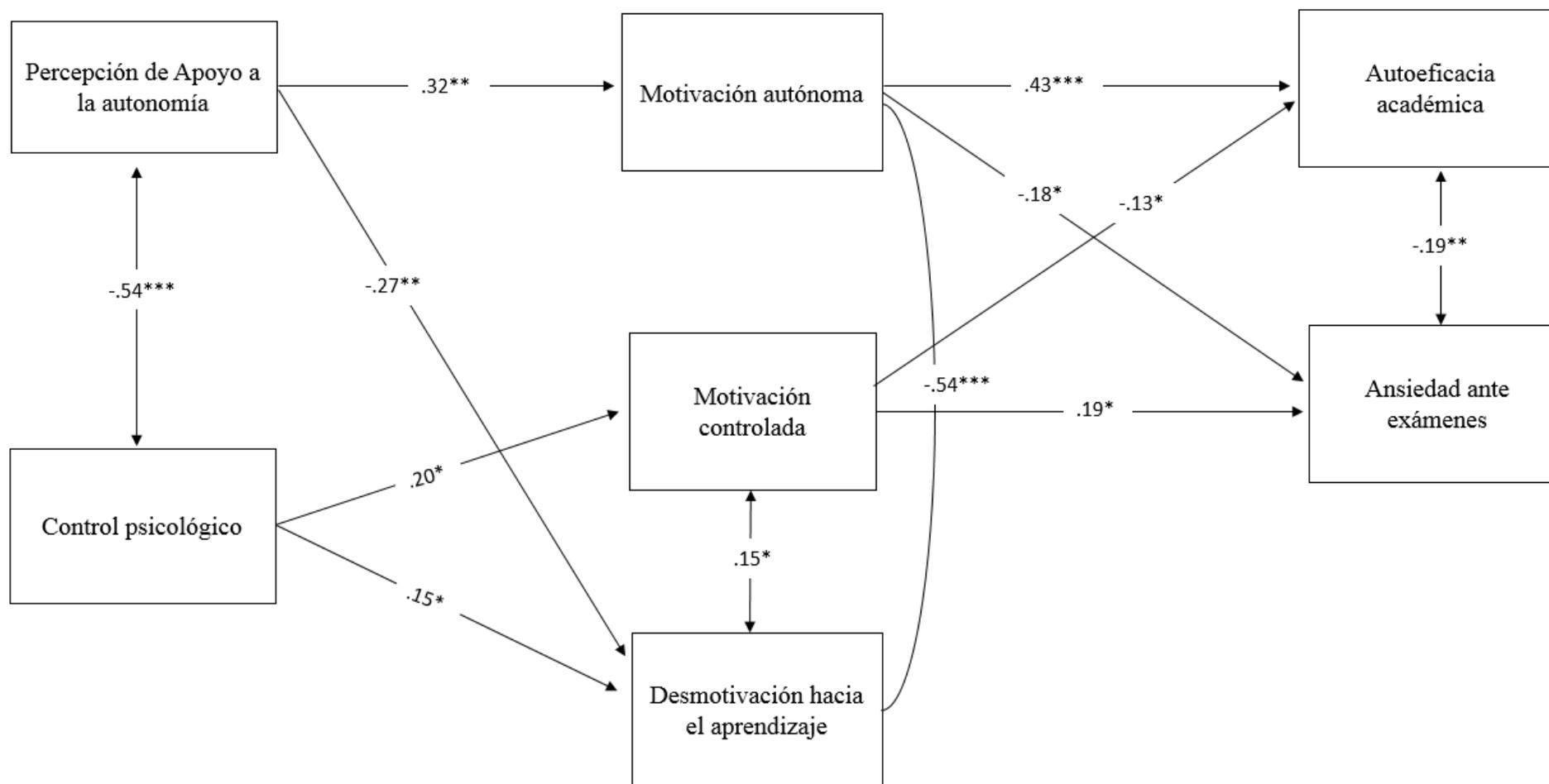


Figura 3: Representación gráfica del análisis de senderos estudiado.

Nota: Solo se muestran los efectos significativo; $***p < .001$, $**p < .01$, $*p < .05$

Discusión

El objetivo de esta investigación fue estudiar la relación entre la percepción de dos estilos de enseñanza docente del curso de inglés (apoyo la autonomía y control psicológico), con el tipo de motivación de los estudiantes (autónoma y controlada), la ansiedad ante exámenes y autoeficacia académica en una muestra de 359 estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de un colegio privado en Lima Metropolitana.

Siguiendo uno de los objetivos de esta investigación (objetivo específico), se analizaron las evidencias validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados, lo cual permitió utilizarlos satisfactoriamente para la recolección de la información en la investigación.

Investigaciones como la de Cronquist & Fiszbein (2017), nos muestran un panorama acerca de la importancia que se le está dando a la enseñanza del idioma inglés en América Latina, siendo Perú no ajeno a esta coyuntura, pues el Consulado Británico (2015) en una encuesta realizada en el Perú a personas entre 16 y 35 años, encontró que existen algunas presiones por las cuáles las personas deciden estudiar inglés. En esta investigación, se encontró que un gran porcentaje de los escolares estudia inglés al ser este obligatorio en la escuela, lo cual nos da a conocer de que al haber mayor exigencia por el idioma, las horas lectivas destinados a este han incrementado, siendo mayor el tiempo maestro-alumno que comparten por el curso, tiempo que no necesariamente es de calidad en todas las escuelas.

Los resultados del modelo hipotético obtenidos son consistentes con la Teoría de la Autodeterminación, la cual sostiene que el contexto, en este caso el estilo motivacional docente, tiene un impacto en la motivación del estudiante y en su conducta, es decir, que dichos contextos pueden satisfacer o frustrar las necesidades psicológicas básicas de los

estudiantes (Ryan & Deci, 2017, Nik Hashim, Alam, & Yusoff, 2014). Desarrollos actuales de la TAD, han comprobado la presencia de dos patrones denominados como “*Bright side*” (lado claro) y “*Dark side*” (Lado oscuro), los cuales pueden promover o frustrar las necesidades psicológicas básicas, teniendo un efecto en la motivación de las personas (Jang, Joo Kim y Reeve, 2016).

Para este estudio, el Lado claro y el Lado oscuro hacen referencia a los efectos que puede tener la percepción de un estilo de enseñanza en los alumnos del curso de inglés. La literatura señala las posibles causas por las cuales los alumnos puedan percibir que sus necesidades psicológicas básicas están siendo satisfechas o frustradas, generando mayor competencia para el curso o mayor nivel de ansiedad ante las evaluaciones que se dan. Ambos patrones se ven claramente en el análisis de senderos realizado, lo cual confirma la consistencia de los hallazgos, partiendo desde la percepción de dos estilos de enseñanza y viendo sus efectos en la motivación de los estudiantes en el curso de inglés.

Las investigaciones señalan que mientras el alumno perciba el apoyo a la autonomía, desarrollará una motivación autónoma, pues sentirá que sus necesidades, preferencias e ideas están siendo consideradas por el profesor (Reeve, 2006). Esta literatura respalda la relación positiva encontrada en este estudio entre la percepción de un estilo motivacional de apoyo a la autonomía y la autoeficacia académica, es decir que mientras el alumno perciba que su necesidad psicológica básica de autonomía está siendo satisfecha, se sentirá más seguro de sus habilidades comunicativas y se desempeñará con una mayor autoeficacia en el curso de inglés. Esta afirmación se respalda con el estudio desarrollado por Spencer (2017), en una muestra de 165 estudiantes de dos universidades públicas de Lima, donde se encontró que a mayor percepción de apoyo a la autonomía brindada por el docente, el alumno se sentirá más competente en las tareas que desarrolle para el curso de matemática. Si bien es cierto, este análisis está referido a otra área

académica, lo que sí queda claro es el hecho que ante contextos positivos los alumnos presentarán mejores resultados en su aprendizaje, y es que como señala en la literatura un buen clima motivacional es de gran relevancia y tiene mayor importancia en los entornos de aprendizaje de idiomas (Dislen, 2019).

Por otro lado, este estudio permite evidenciar la existencia de un estilo de enseñanza mucho más dañino y al que la literatura considera como uno de los más perjudiciales, al tratarse de un control por parte del adulto que influye emocionalmente en los alumnos para conseguir conductas deseadas (Nijar, Nave & Hen, 2013). Entre uno de sus efectos en un ámbito educativo, está el incremento del nivel de ansiedad ante los exámenes, en este caso en el curso de inglés, al verse frustrada la necesidad psicológica básica de competencia de los alumnos (Haerens et al., 2015). Sin embargo, existen otras consecuencias poco adaptativas que puede tener este estilo de enseñanza, como la desmotivación hacia el aprendizaje del idioma, bajo nivel de compromiso o estrés (Hein, Koka & Hagger, 2015).

Para Soenens et al. (2012), el control psicológico en el contexto de la escuela, aplicada por parte del profesor, puede obstaculizar el desarrollo del aprendizaje autónomo. Más aún, puede impedir el desarrollo de la autonomía y la autodirección, al no otorgarles a los estudiantes suficiente confianza en sí mismos sobre el curso en el que se estén desempeñando. Considerando que el estudio de los efectos del control psicológico se inician en la relación padres-hijos y luego se confirma que se puede aplicar en otros contextos. A continuación, se presenta el estudio realizado por Xu, Lou, Wang & Pang (2017), en una muestra de 401 alumnos de secundaria en China, revela la influencia negativa del control psicológico de los padres sobre sus hijos, incrementando el nivel de ansiedad ante los exámenes que estos tengan en la escuela. De esta manera, podemos ver que mientras los alumnos perciban este estilo de enseñanza, se verán

afectados emocionalmente, lo cual tendrá una repercusión en su aprendizaje. Adicionalmente, es necesario mencionar que en el Perú no se han encontrado estudios que evidencien los efectos del control psicológico en los alumnos, y mucho menos en el aprendizaje de un idioma extranjero.

Analizando otro de los efectos que pueden tener los climas de aprendizaje en los alumnos, está la desmotivación, la cual desde el dominio académico, está asociada al aburrimiento y baja atención en clase por parte de los alumnos, así como un mayor grado de estrés al estudiar que incluso puede llegar a la deserción escolar (Legault, Green-Deemers & Pelletier, 2006). Y es que conforme a lo hipotetizado la percepción de apoyo a la autonomía guarda una relación negativa con la desmotivación del alumno en el curso. Sin embargo, es interesante ver que la desmotivación no tiene ningún efecto sobre la ansiedad ante exámenes o la autoeficacia académica, lo que nos pone frente una situación particular. Por un lado puede ser que el alumno al no tener interés alguno por el curso, no le afecten las evaluaciones que se den, y por tanto no se generaría ansiedad, ni autoeficacia hacia estas evaluaciones. Sin embargo, parecería que el efecto del control psicológico al ser mayor sobre la motivación controlada que hacia la desmotivación (.20 y .15 respectivamente) podría ocasionar que en realidad sí aparezca por parte de los alumnos una motivación que si bien no sería de la peor calidad, pondría en funcionamiento una serie de conductas y vivencias en los alumnos que harían consciente la preocupación por dar un examen. Es decir, la motivación controlada al mostrar efecto sobre la ansiedad ante exámenes y las autoeficacia prevalecería sobre la desmotivación, a pesar de que ambas aparezcan como consecuencia del control psicológico docente.

Una evidencia interesante con respecto al tema de la desmotivación, se puede observar en el estudio de Balkis (2018), el cual tuvo como muestra 600 alumnos de secundaria, entre 14 y 19 años, de escuelas en públicas en zonas urbanas de Turquía, que puso en

manifiesto la desmotivación en la escuela por parte de los estudiantes, al percibir por parte de sus profesores la no valoración de tareas o sus esfuerzos en el curso. Si bien este estudio no es exactamente acerca del control psicológico, sí muestra que la despreocupación en los alumnos generaría desmotivación; sin embargo, el control psicológico parecería mostrar una percepción de preocupación por los alumnos (aunque poco saludable) que generaría motivación controlada, y esta a su vez, se relacionaría con la ansiedad y la autoeficacia académica.

A lo largo de este estudio se han encontrado investigaciones que abordan los estilos de enseñanza y sus efectos en los alumnos en áreas como matemática, comunicación e incluso en tecnología; sin embargo, no se ha hallado una investigación que aborde los estilos de enseñanza que se aplican para el aprendizaje de los alumnos del idioma inglés y sus efectos. Además, considerando el estilo enseñanza de control psicológico, no se han encontrado estudios que aborden los efectos dañinos en los alumnos. Si consideramos lo justificado al inicio de este estudio sobre la creciente presión y exigencia por el aprendizaje de este idioma en la escuelas, podremos ver la implicancia de este estudio.

Considerando la Teoría de la Autodeterminación y los hallazgos de este estudio, se puede concluir que el control psicológico puesto en práctica durante la enseñanza de idiomas en la escuela, es totalmente incompatible al estilo motivacional de apoyo a la autonomía (Sierens, Soenens, Vansteenkiste, Goossens & Dochy (2010), y por el contrario, se relaciona positivamente con una motivación controlada ejercida por el docente, obteniendo solo resultados perjudiciales para el alumno.

Por otro lado, es necesario el trabajo con los docentes, pues la literatura señala que cuando un docente está motivado de manera autónoma para enseñar, sus alumnos

percibirán el apoyo a la autonomía, satisfaciendo sus necesidades psicológicas básicas (Navarro, 2014), siendo esto parte de una cadena en la cual los efectos se verán evidenciados en los alumnos. Mientras se promueva una mayor autonomía, se genere un clima que contribuya a una buena relación entre pares y se enriquezca el nivel de competencia de los alumnos, se evidenciarán mejores resultados en el desempeño en clases.

Es importante señalar las diversas limitaciones en esta investigación. En primer lugar, al ser un muestreo de tipo intencional, no es posible generalizar los resultados. Por otro lado, al considerarse solo la percepción del estudiante sobre el estilo motivacional de enseñanza, podría diferir de la realidad en clases.

En este sentido, a partir de los resultados de la presente investigación, se recomienda difundir los resultados encontrados, pues en muchos casos es identificado el estilo motivacional control, pero muy pocos logran diferenciar dicho estilo con el control psicológico, así como los efectos perjudiciales que este puede tener en el desarrollo de los alumnos. Por otro lado, el estudio podría ser complementado considerando contrastar lo manifestado por el estudiante con la opinión de los profesores del curso o el coordinador a cargo de las supervisiones a dichos profesores. Además, sería recomendable complementar la información obtenida en esta investigación con futuros estudios que incluyan el rendimiento académico de los alumnos, con el objetivo de conocer otros efectos de los diferentes estilos de enseñanza. Más aún, futuras investigaciones podrían evaluar con mayor profundidad la desmotivación y otros estilos de enseñanza aplicados por los docentes.

Referencias

- Barber, B. K. (1996) Parental Psychological Control: Revisiting a Neglected Construct. *Child Development*, 67(6), 3296–3319. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01915.x
- British Council (2015) *Inglés en el Perú: Un análisis de la política, las percepciones y los factores de influencia*. Perú: Educational Intelligence. Recuperado de: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/318A8FA6AC9F382105257F3E00611BB9/\\$FILE/Ing%20l%C3%A9s_en_el_Per%C3%BA.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/318A8FA6AC9F382105257F3E00611BB9/$FILE/Ing%20l%C3%A9s_en_el_Per%C3%BA.pdf)
- Chanal, J., & Guay, F. (2015) Are autonomous and controlled motivations school-subjects-specific? *PLoS ONE* 10(8): e0134660. DOI:10.1371/journal.pone.0134660
- Cohen, J. (1992) A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Cronquist, K. & Fizbein, A. (2017) El aprendizaje del inglés en América Latina. *El Diálogo Liderazgo por las Américas*. Recuperado de: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Deci, E. & Ryan, R. M. (2016) Optimizing Students' Motivation in the Era of Testing and Pressure: A Self-Determination Theory Perspective. En Liu, W. C., Wang, J. C. K., & Ryan, R. M. (Eds.). *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory* (9 – 25). Singapur: Springer Singapur.

- 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. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, *49*(3), 182–185. DOI: 10.1037/a0012801
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education : The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, *26* (3&4), 325–346. DOI: 10.1080/00461520.1991.9653137
- Dişlen, G. (2019). Learning Climate and Self-Efficacy Beliefs of High School Students in an EFL Setting. *Novitas-ROYAL*, *13*(1), 19–35. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=136197935&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Dominguez, S. (2013) ¿Ítems Politómicos o Dicotómicos? Un estudio empírico con una escala unidimensional. *Revista Argentina de Ciencias Del Comportamiento*, *5*(3), 30–37.
- Dominguez, S., & Villegas, G. (2014). Psychometric properties of self-efficacy for academic. *Revista de Psicología*, *2*, 29–39.
- Ferreira C. (2017) *Motivación académica: su relación con el estilo motivacional del docente y el compromiso del estudiante hacia el aprendizaje* (Tesis de Maestría). Recuperada de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/9118>.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3th Ed.). Londres: SAGE.
- Gargurevich, R., Soenens, B. & Matos, L. (2016) Propiedades psicométricas de la escala de control psicológico orientado a la dependencia y a la autocrítica

(DAPCS) en adolescentes tardíos de Lima. *Revista Iberoamericana de Psicología Vol. 50 Issue 2*, p248-264. 17p.

Gargurevich, R., & Soenens, B. (2016). Psychologically Controlling Parenting and Personality Vulnerability to Depression: A Study in Peruvian Late Adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 25(3), 911–921. DOI: 10.1007/s10826-015-0265-9

González-Peiteado, M. (2013). Los Estilos de Enseñanza y Aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11, 51–70.

Grolnick, W. S. (2014). Mother's motivation for involvement in their children's schooling: mechanisms and outcomes. *Motivation and Emotion*, 39(1), 63–73

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) Toward a Systematic Study of the Dark Side of Student Motivation: Antecedents and Consequences of Teachers' Controlling Behaviors. En: Liu, W. C., Wang, J. C. K., & Ryan, R. M. (Eds.). *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory (59-81)* Singapore: Springer Singapur.

Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (2015). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying

behaviour in high-school students. *Journal of Adolescence*, 42, 103–114. DOI: 10.1016/j.adolescence.2015.04.003

Herrera, D; Matos, L. & Gargurevich, R. (2018) Why is psuchologically happening in a music class?: Motivational variables implied in the profesor-student reationship. *International Conference of motivation*. Aarhus, Dinamarca.

Jang, H., Joo Kim, E. & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and instruction* 43, 27-38.

Kaplan Toren, N., & Seginer, R. (2015). Classroom climate, parental educational involvement, and student school functioning in early adolescence: a longitudinal study. *Social Psychology of Education*, 18(4), 811–827. DOI: 10.1007/s11218-015-9316-8

Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567–582. DOI: 10.1037/0022-0663.98.3.567

Li-tze Hu & Peter M. Bentler (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. DOI: 10.1080/10705519909540118

Liu W.C., Wang J. K. & Ryan R. M. (2016) Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory. Singapur, Singapur: Springer

- Liu, W. C., Wang, J. C. K., & Ryan, R. M. (2016) Understanding Motivation in Education: Theoretical and Practical Considerations. En: Liu, W. C., Wang, J. C. K., & Ryan, R. M. (Eds.). *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory* (1-7). Singapore: Springer Singapur.
- Lynch, M. F., & Salikhova, N. R. (2016). Teacher's Conceptions about the Child's Developmental Needs : A Structural Analysis, 11(5), 1471–1479.
- Madjar, N., Nave, A., & Hen, S. (2013). Are teachers' psychological control, autonomy support and autonomy suppression associated with students' goals? *Educational Studies*, 39(1), 43–55. DOI: 10.1080/03055698.2012.667871
- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 479–499. DOI: 10.1590/S1413-24782015206110
- Matos, L. (2009). Adaptación a 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. (2018) Students' Agentic Engagement Predicts Longitudinal Increases in Perceived Autonomy-Supportive Teaching: The Squeaky Wheel Gets the Grease. *The Journal of Experimental Education*. DOI: 10.1080/00220973.2018.1448746
- Matos, L. & Gargurevich, R. (2016). Propiedades psicométricas de la escala de control psicológico para la enseñanza. *Manuscrito sin publicar*.
- MINEDU (2014) Jornada Escolar Completa. Objetivos de la Jornada Escolar Completa-Secundaria. Perú:MINEDU. Recuperado de: <http://jec.perueduca.pe/?p=13>

Ministerio de Educación. (2010). Orientaciones para el trabajo pedagógico. Área de Inglés (p. 98). Grafica Navarrete S.A.

Mixan, N. (2015). Apoyo a la autonomía, tipo de motivación y uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios (Tesis de Licenciatura). Recuperada de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/6585>

Murat Balkis (2018) Academic amotivation and intention to school dropout: the mediation role of academic achievement and absenteeism, *Asia Pacific Journal of Education*, 38:2, 257-270, DOI: 10.1080/02188791.2018.1460258

Namo de Mello, G. (2005) Profesores para la igualdad educacional en América Latina. Calidad y nadie de menos. *Revista Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Chile, Santiago de Chile: AMF

Navarro, M. (2014) Estilos de enseñanza impulsores de un buen clima de aula y una autoeficacia docente: Análisis experimental. Universidad de Valladolid. Valladolid, España.

Nayir, F. (2017). The Relationship between Student Motivation and Class Engagement Levels. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(71), 59–78. DOI: 10.14689/ejer.2017.71.4

Nik Hashim, N. M. H, Alam, S. S, & Yusoff, N. M (2014). Relationship between teacher's personality, monitoring, learning environment, and students' EFL performance. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 14(1), 101–116. doi: 10.17576/GEMA-2014-1401-07

- Pajares, F. & Urdan, T. (2005) Self efficacy beliefs of adolescents. Chapter 1: Adolescent development from an agentic perspective. United States of America, Connecticut: Information age publishing
- Pérez, E., Medrano, L. A. & Sanchez Rosas, J. (2013) El Path Analysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5 (1), 52-66
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 1(10), 325–345. DOI.org/ ISSN: 1698-7799
- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106 (3), 225-236.
- Reeve, J. (2009a) Understanding motivation and emotion. Fifth edition. USA, Massachusetts: Jhon Wiley & Sons, Inc.
- Reeve, J. (2009b). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive, 44(3), 159–175. DOI: 10.1080/00461520903028990
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P. and Omura, M. (2002) Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, 26, 183 – 207.
- Riley, G. (2016). The role of self-determination theory and cognitive evaluation theory in home education. *Cogent Education*, 3(1). DOI: 10.1080/2331186X.2016.1163651

- Rosario, P.; Núñez, J.; Salgado, A.; González-Pienda, J.; Valle, A.; Joly, A. & Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20 (4), 563-570.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017) *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and wellness*. United States of America, New York: The Guilford Press.
- Schunk, D. (2012). Teorías del aprendizaje. México: Pearson education
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L., &. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108-120.
- Soenens, B. & Vasteenkiste, M (2010) A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *El Sevier-Developmental Review* (30), 74-99.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Luyten, P. (2010). Toward a domain-specific approach to the study of parental psychological control: Distinguishing between dependency-oriented and achievement-oriented psychological control. *Journal of Personality*, 78(1), 217–256. doi:10.1111/j.1467-6494.2009.00614.x

- Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Sierens, E. (2009). How are parental psychological control and autonomy-support related? A cluster-analytic approach. *Journal of Marriage and Family*, 71(1), 187–202. doi:10.1111/j.1741-3737.2008.00589.x
- Usaci, Doina (2015). The impact of psychological control on Academic motivation. *Journal Plus Education*. Vol. XII. Nº1, 35-59.
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C. H., & Rosen, C. C. (2016). A Review of Self-Determination Theory's Basic Psychological Needs at Work. *Journal of Management*, 42(5), 1195–1229. doi: 10.1177/0149206316632058
- 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 S. Karabenick y Urdan, T. (Eds.). *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement Advances in Motivation and Achievement*, 16A, 105–165. UK: Emerald Group
- Weinstein, C. & Palmer, D. (1990). *LASSI-HS User's Manual*. Florida: H&H Publisher Company.
- Xu, X., Lou, L., Wang, L., & Pang, W. (2017). Adolescents' perceived parental psychological control and test anxiety: Mediating role of academic self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An International Journal*. 45(9), 1573–1583. <https://doi.org/10.2224/sbp.6754>
- Yu, C., Li, X., Wang, S., & Zhang, W. (2016). Teacher autonomy support reduces adolescent anxiety and depression: An 18-month longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 49, 115–123. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.001>

Apéndice A

Carta para autorización de padres

Estimados padres de familia,

Un cordial saludo, mi nombre es Paola Carrasco Mayoría, ex alumna del colegio FAP Manuel Polo Jiménez y actualmente estudiante de 3er ciclo de la escuela de postgrado de la **Pontificia Universidad Católica del Perú**. Me dirijo a ustedes con el objetivo de solicitar la participación de su menor hijo(a) en un estudio que forma parte de mi tesis de grado de la **Maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo**. El **objetivo de este estudio es conocer la relación entre las formas enseñanza del docente y la motivación de los estudiantes en el curso de inglés**, lo cual sólo se logrará consultándolo a los actores involucrados en el aula, por medio de la resolución de un cuestionario que tomará aproximadamente 20 minutos.

La participación de su hijo(a) será voluntaria y se le informará todo lo necesario acerca del estudio. Toda la información que se recoja en este cuestionario será confidencial, guardada en un usb de uso exclusivo personal y no será utilizada para ningún otro propósito fuera de la tesis que estoy elaborando. Esta información será almacenada durante 3 años y después será borrada.

Al término del estudio los resultados serán entregados a las autoridades del colegio de manera escrita durante una reunión y los alumnos recibirán un resumen de manera impresa. Si usted tiene alguna duda sobre esta investigación y sus resultados, puedes comunicarte al correo electrónico: p.carrasco@pucp.pe.

Solo en caso usted NO autorice la participación de su hijo(a) en la presente investigación, solicitaremos enviar de regreso la carta con su firma.

Muchas gracias por su participación

Nombre y apellido

Firma

Apéndice B

ASENTIMIENTO PARA ESTUDIANTES

La presente investigación es conducida por **María Paola Carrasco Mayoría**, estudiante de 3er ciclo de la **Maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo** de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Este estudio forma parte de mi tesis de maestría y es supervisada por el Profesor Rafael Gargurevich.

El **objetivo de la investigación es estudiar la relación entre la forma de enseñanza docente y sus efectos en tu motivación en el curso de inglés**. Para lograr este objetivo te pedimos que por favor respondas a un cuestionario, lo que te tomará alrededor de 20 minutos. Toda la información que se recoja en este cuestionario será confidencial, guardada en un usb de uso exclusivo personal y no será utilizada para ningún otro propósito fuera de la tesis que estoy elaborando. Esta información será almacenada durante 3 años y después será borrada. Tu participación es voluntaria y por tanto puedes dejar de participar en la investigación cuando lo desees sin que esto traiga consigo algún problema con tus notas y profesores. Además se te pide permiso para acceder a tu nota del curso de inglés por lo que te pediremos tu nombre completo.

Los resultados serán entregados a las autoridades del colegio de manera escrita durante una reunión y tú recibirás un resumen de manera impresa. Si tienes alguna duda sobre esta investigación y sus resultados al término de ésta, puedes comunicarte al correo electrónico: p.carrasco@pucp.edu.pe o al Comité de Ética: etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Si tienes alguna duda sobre este estudio, puedes hacer preguntas en cualquier momento durante tu participación.

Muchas gracias por su participación.

Paola Carrasco Mayoría

- Acepto participar.** He leído y recibido información sobre mi participación en el estudio. Entiendo que es voluntario, confidencial y que puedo retirarme en cualquier momento del estudio sin que esto me perjudique de alguna manera.
- No acepto participar.** (Por favor, levanta la mano para que el evaluador se acerque a tu sitio y recoja el cuestionario).

1. **Nombre y Apellidos:** _____

2. **Edad:** _____

3. **Sexo:** Masculino () Femenino ()

4. **Grado de estudios:** I (), II (), III (), IV () 5. **Sección:** _____