

PERCEPCIÓN DEL ESTILO MOTIVACIONAL DOCENTE, LA MOTIVACIÓN, LA AUTOEFICACIA Y LA ANSIEDAD ANTE EXÁMENES EN EL CURSO DE INGLÉS EN ESCOLARES DE SECUNDARIA DE UN COLEGIO PRIVADO DE LIMA METROPOLITANA*

RAFAEL GARGUREVICH

<https://orcid.org/0000-0001-6346-4134>

PAOLA CARRASCO

<https://orcid.org/0009-0002-0041-6930>

ALVARO CHANG

<https://orcid.org/0000-0001-9906-1193>

Pontificia Universidad Católica del Perú
Correo electrónico: rgargurevich@pucp.pe

Recibido: 9 de octubre de 2025 / Aceptado: 11 de febrero de 2026

RESUMEN. La enseñanza del idioma inglés en el Perú se promueve activamente tanto en escuelas privadas como en escuelas públicas. Sin embargo, pocas investigaciones han estudiado la motivación de los escolares por aprender esta segunda lengua. Así, basados en la teoría de la autodeterminación, se estudió la percepción de los estilos motivacionales utilizados por el docente en el curso de Inglés (apoyo a la autonomía y control psicológico), la motivación de los estudiantes de ese curso (autónoma y controlada), así como la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica en una muestra de 394 escolares de cuarto y quinto grado de secundaria de ambos sexos, de una escuela privada de Lima Metropolitana. Luego de los análisis correlacionales, el análisis de senderos comprobó el modelo hipotetizado, en el que la percepción del estilo motivacional de apoyo a la autonomía predijo positivamente la motivación autónoma por aprender inglés, la que, a su vez, predijo positivamente la autoeficacia académica y negativamente la ansiedad ante exámenes. Por su parte, el estilo de control psicológico del docente predijo positivamente la motivación controlada y la desmotivación. Finalmente, se discuten los resultados que muestran la importancia de los estilos motivacionales docentes y la motivación de los estudiantes, así como sus efectos adaptativos, pero también los desadaptativos.

* Este artículo se deriva de la tesis de maestría titulada *Estilos de enseñanza docente, autoeficacia y ansiedad en el curso de inglés*, presentada por Paola Carrasco en la Pontificia Universidad Católica del Perú como parte de los requisitos para obtener el grado de magíster en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo.

PALABRAS CLAVE: estilo motivacional docente / apoyo a la autonomía / control psicológico / motivación / autoeficacia académica / ansiedad ante exámenes / teoría de la autodeterminación

TEACHER'S MOTIVATIONAL STYLE PERCEPTION, MOTIVATION, SELF-EFFICACY, AND TEST ANXIETY IN THE ENGLISH COURSE AMONG STUDENTS OF SECONDARY SCHOOL AT A PRIVATE SCHOOL IN METROPOLITAN LIMA

ABSTRACT. English language teaching in Peru is actively promoted by both private and public schools. However, little research has examined students' motivation to learn this second language. Based on Self-Determination Theory (SDT), this study examined students' perceptions of the motivational styles used by their English teachers (autonomy support and psychological control), their motivation in that course (autonomous and controlled), as well as test anxiety and academic self-efficacy in a sample of 394 male and female students in fourth and fifth secondary school grades from a private school in metropolitan Lima. After correlational analyses, path analysis confirmed the hypothesized model, where the perception of an autonomy-supporting motivational style positively predicted autonomous motivation to learn English, which, in turn, positively predicted academic self-efficacy and negatively predicted test anxiety. Also, the teacher's psychological control style positively predicted controlled motivation and amotivation. Finally, the results are discussed, which show the importance of teachers' motivational styles and students' motivation and their adaptive but also maladaptive effects.

KEYWORDS: motivational teaching style / autonomy support / psychological control / motivation / academic self-efficacy / test anxiety / self-determination theory

INTRODUCCIÓN

El idioma inglés es uno de los más estudiados en el mundo como segunda lengua (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2025). En el Perú, se promueve activamente su enseñanza tanto en escuelas privadas como en escuelas públicas (García et al., 2019; Ministerio de Educación del Perú [Minedu], 2025). A partir del año 2014, el Gobierno anunció que la educación bilingüe en español e inglés era una prioridad, ya que ayudaría a aumentar las perspectivas laborales (British Council, 2015), así como la productividad y competitividad (Cronquist & Fiszbein, 2017). La prioridad del dominio del inglés se hace más urgente en los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria, quienes se encuentran próximos a culminar la educación básica regular e ingresar a la educación superior o a insertarse al mundo laboral. A pesar de su importancia, la enseñanza del inglés como segunda lengua atraviesa una crisis multifactorial en la educación básica regular secundaria del Perú, como la baja promoción para la especialización pedagógica en inglés (Huamán Rosales, 2021). En tal sentido, aprender una segunda lengua en la escuela requiere no solo de estudiantes que quieran aprenderla, sino también de docentes que quieran enseñarla.

Al enseñar una segunda lengua, el docente evidencia un estilo motivacional o patrones conductuales y verbales recurrentes y relativamente estables en el tiempo (Liu et al., 2025), los cuales influyen en los resultados educativos, así como en la relación socioafectiva de los alumnos con sus pares y maestros (Aelterman et al., 2019; Al-Hoorie et al., 2025). El estilo motivacional genera una forma de motivación positiva (por ejemplo, una motivación autónoma o un actuar desde la elección) o negativa (por ejemplo, una motivación controlada o un actuar desde la presión) en los estudiantes, la cual impacta en los resultados del aprendizaje. Así, por ejemplo, una motivación autónoma se ha relacionado positivamente con la autoconfianza y la autoestima (Scherrer et al., 2023), con un desarrollo socioemocional positivo (Rucinski, et al., 2018) y con buenas relaciones interpersonales entre pares, y entre estudiantes y docentes (Khalifaoui et al., 2021). Por el contrario, una motivación controlada conlleva a resultados negativos para los alumnos, tales como sentimientos de presión, inferioridad, soledad, conflicto interno y fracaso (Deci & Ryan, 2016; Valero-Valenzuela, et al., 2021).

Los estilos y los tipos de motivación pueden entenderse desde la teoría de la autodeterminación (TAD, en adelante) (Ryan & Deci, 2000). La TAD es una marco-teoría organísmica de la motivación humana que señala que los seres humanos tienden al bienestar y se encuentran en constante intercambio y mutua influencia con su entorno. Así, existen contextos que apoyan u obstaculizan esta tendencia natural del ser humano hacia el bienestar (Ryan & Deci, 2017; Tang & Hu, 2022; Van den Broeck et al., 2016). Desde esta perspectiva, las personas también pueden tomar acciones para la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas (Olafsen et al., 2025). En tal sentido, a

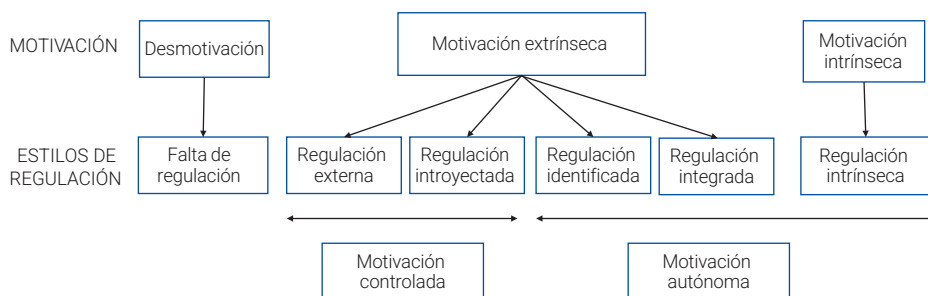
continuación, describiremos la teoría de la integración orgánica —una miniteoría de la TAD— a fin de contextualizar los estilos y tipos motivacionales (Pelletier & Rocchi, 2023; Ryan & Deci, 2017).

De acuerdo con la TAD, la motivación puede ser autónoma o controlada, según la satisfacción o la frustración de las necesidades psicológicas básicas (Ryan & Deci, 2000; 2017). Estas necesidades son la autonomía, es decir, sentir que uno hace las cosas voluntariamente, porque realmente lo desea; la competencia, es decir, sentir que uno es bueno haciendo algo en el contexto en el que uno se desarrolla; y la relación, por ejemplo, sentir que uno posee relaciones interpersonales significativas. Estas son consideradas como nutrientes psicológicos innatos del ser humano para lograr crecimiento psicológico y bienestar (Deci & Ryan, 2000, 2008; Vansteenkiste et al., 2023). La satisfacción de dichas necesidades psicológicas básicas brinda una motivación para aprender, crecer y desarrollarse (motivación autónoma), mientras que su frustración origina sentimientos de presión por factores externos a la persona (motivación controlada), lo que resulta ser contraproducente para las personas (Lynch & Salikhova, 2016; Ryan & Deci, 2017).

Para comprender mejor la motivación autónoma y controlada, es importante reconocer que estas están conformadas por diversos tipos de regulación del comportamiento, dependiendo de cuán internalizada —por ejemplo, más o menos volitiva— es la conducta (Pelletier & Rocchi, 2023; Ryan & Deci, 2000). Estas regulaciones pueden organizarse en un continuo relacionado con la consecución de objetivos extrínsecos o intrínsecos (Howard et al., 2020; Pelletier & Rocchi, 2023; Ryan & Deci, 2017), tal como puede observarse en la Figura 1.

Figura 1

Taxonomía de la motivación



Nota. Adaptado de “Organismic Integration Theory: A Theory of Regulatory Styles, Internalization, Integration, and Human Functioning in Society”, por L. G. Pelletier y M. Rocchi, 2023, en R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory*, Oxford University Press.

Este continuo se inicia con la desmotivación, la cual muestra una insuficiente o ausente intención de actuar, como resultado de la nula o poca valoración que se otorga a una actividad (Pelletier & Rocchi, 2023). La desmotivación ha sido relacionada con resultados desadaptativos, como la depresión o la ansiedad (Howard et al., 2021).

Luego, vienen las regulaciones extrínsecas que comprenden la motivación controlada (Howard et al., 2017; Pelletier & Rocchi, 2023; Ryan & Deci, 2000). La regulación externa se caracteriza por una conducta contingente a premios, incentivos y consecuencias. Así, esta regulación está relacionada exclusivamente con agentes externos a la persona. Luego, en la regulación introyectada, la persona actúa con base en la tensión y presión social para evitar una autoimagen y emociones negativas de sí misma (por ejemplo, evitar culpa o vergüenza), o actúa para aumentar una autoimagen y emociones positivas de sí misma (por ejemplo, orgullo).

Por su parte, la motivación autónoma está conformada por otras dos regulaciones extrínsecas y una regulación intrínseca del comportamiento. Las regulaciones extrínsecas son la regulación identificada, la que implica una consideración de lo significativo e importante —por lo tanto, la conducta se produce voluntariamente—; y la regulación integrada, la cual consiste en una conducta congruente con los valores de uno mismo y sin la presencia de presiones o de coerción (Pelletier & Rocchi, 2023; Reeve, 2009; Ryan & Deci, 2000). Estas regulaciones aún se consideran extrínsecas debido a que se dirigen a obtener resultados externos a la persona en lugar del disfrute en sí mismo. Por último, la regulación intrínseca implica llevar a cabo una conducta por el interés o el disfrute de la actividad en sí misma, lo que evidencia un comportamiento autodeterminado y netamente autónomo (Deci & Ryan, 2016; Ryan & Deci, 2000).

Como se mencionó anteriormente, los docentes pueden tener un estilo motivacional autónomo o controlador. Se puede evidenciar un estilo motivacional autónomo del docente cuando actúa como facilitador y apoya a los estudiantes para que actúen poniendo en práctica su autonomía (Cheon et al., 2020). De igual modo, se caracteriza por tomar la perspectiva del estudiante, presentar las actividades en clase de tal forma que despierte los intereses de los estudiantes y apoye sus necesidades psicológicas básicas, dando justificaciones a sus instrucciones, validando emociones negativas, mostrando paciencia y empleando un lenguaje de invitación y no de presión (Reeve et al., 2022).

Por el contrario, se evidenciará un estilo motivacional controlador si el ambiente pone presión a las personas, lo que obstaculiza su autonomía (Guay, 2022). El estilo motivador controlador del docente se evidencia cuando los profesores usan su propia opinión y valores como marco de referencia e ignoran el mundo psicológico y la autonomía de sus alumnos (Reeve et al., 2022; Soenens et al., 2012). Así, los docentes que controlan psicológicamente a los alumnos muestran desaprobación hacia los estudiantes que no logran o se comportan de acuerdo con sus estándares (Soenens & Vasteenkiste, 2010).

Cada estilo motivacional tendrá efectos distinguibles en el bienestar y desempeño estudiantil. Por un lado, cuando los estudiantes perciben un estilo motivacional de apoyo a la autonomía por parte de sus docentes, se observan consecuencias adaptativas para los estudiantes. Por ejemplo, un buen clima en el aula y bienestar, una mayor retención de información y mejor desempeño en clase (Lynch & Salikhova, 2016), una mayor persistencia (Ryan & Deci, 2019), unos mejores aprendizajes y un mayor rendimiento académico (Ryan & Deci, 2016; Wang & Degol, 2016) reducen la ansiedad ante los exámenes (Vansteenkiste et al., 2010).

Por otro lado, cuando los estudiantes perciben un estilo motivacional controlador por parte del docente, se observan consecuencias poco adaptativas para los estudiantes. Por ejemplo, aumentan el estrés y se reduce el compromiso (Hein et al., 2015), la creatividad y la persistencia (Ryan & Deci, 2017), así como la autoeficacia académica (Wang & Degol, 2016). Esto genera inadaptación educativa, abandono escolar (Aelterman et al., 2019) y un aumento en los niveles de ansiedad ante los exámenes (Vansteenkiste et al., 2010).

De esta manera, las percepciones que tienen los estudiantes sobre los estilos motivacionales de sus docentes tienen un efecto importante en los logros y el aprendizaje de los estudiantes (Cheon et al., 2020; Vansteenkiste, et al., 2005). A continuación, nos enfocaremos en dos aspectos importantes influenciados por la percepción del estilo motivacional docente: la autoeficacia académica y la ansiedad ante exámenes (Iraola-Real et al., 2022; Duchatelet & Donche, 2019).

La autoeficacia académica es definida como la confianza que tienen las personas en sus capacidades para organizar y ejecutar acciones, con el fin de alcanzar una meta académica (Bandura, 2005), lo que permite predecir un rendimiento académico adecuado (Doménech-Betoret et al., 2017). Por un lado, un estilo motivacional de apoyo a la autonomía, facilitado por el docente, promoverá en los estudiantes el sentirse libres y capaces de ajustar y elegir sus acciones y objetivos para alcanzar los resultados académicos deseados, lo que aumenta su autoeficacia (Lambert, 2017). Por otro lado, un estilo motivacional de control generará presión en los estudiantes, dadas las prácticas coercitivas del docente, lo que disminuye la autoeficacia y perjudica los resultados académicos esperados (Duchatelet & Donche, 2019).

Por su parte, la ansiedad ante exámenes se refiere a la tendencia de evaluar las situaciones de evaluación del desempeño como amenazantes y reaccionar con un estado de ansiedad elevado (Putwain & Symes, 2020). La ansiedad ante exámenes interfiere con capacidades cognitivas (por ejemplo, la atención, la concentración y la memoria), lo que reduce los aprendizajes y el rendimiento académico (Sung et al., 2016). De hecho, la motivación controlada aumenta la ansiedad ante los exámenes, mientras que la motivación autónoma la reduce (Vansteenkiste et al., 2010).

No obstante, la percepción del estilo motivacional docente, la autoeficacia y la ansiedad ante exámenes para el curso de Inglés en escolares han recibido poca atención en Latinoamérica desde el marco de la TAD. Un estudio por Muñoz y Ramirez (2015) reportó que, aunque los docentes reconocen la importancia del apoyo a la autonomía, no se ve reflejada en su práctica docente. Factores estructurales como la concepción tradicional de la enseñanza y presiones curriculares pueden influir en la implementación de un apoyo a la autonomía (Li et al., 2025; Muñoz & Ramirez, 2015). De esta manera, el presente estudio contribuiría a expandir el estudio de la motivación en torno al aprendizaje de una segunda lengua en el contexto peruano y latinoamericano y contribuir al futuro desarrollo de capacitaciones o implementación de políticas educativas que potencien las estrategias motivacionales de los docentes e impacten positivamente en el aprendizaje y bienestar de futuros estudiantes de segundas lenguas.

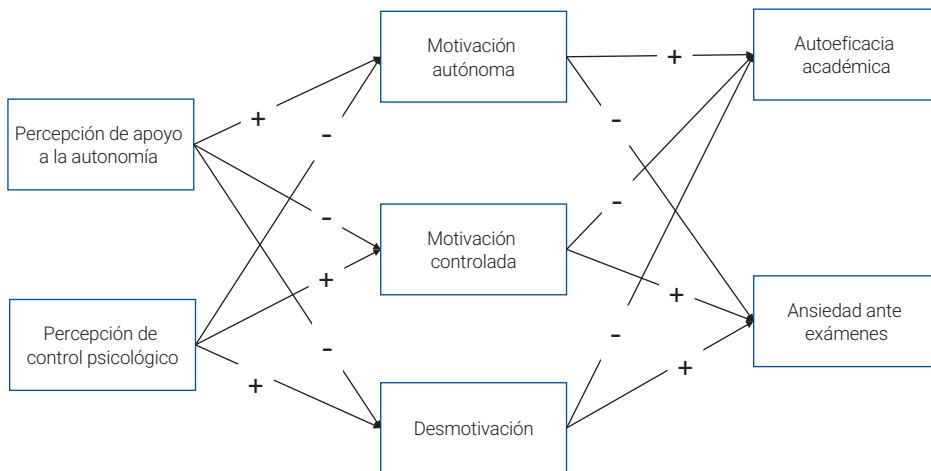
Por lo expuesto anteriormente, y reconociendo la influencia de la percepción del contexto en la motivación de las personas, es necesario que el estilo motivacional del docente promueva la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, mediante el apoyo a la autonomía de los estudiantes para un mejor desenvolvimiento en la escuela (Reeve, 2009). Por tanto, el propósito de esta investigación es estudiar la relación entre la percepción del estilo motivacional docente por parte del estudiante, su efecto en el tipo de motivación del estudiante, la autoeficacia académica y la ansiedad ante exámenes en el curso de inglés, en una muestra de estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de un colegio privado de Lima Metropolitana.

De acuerdo con lo presentado anteriormente y en concordancia con la TAD, se espera lo siguiente:

- Que ante la percepción de un estilo de apoyo a la autonomía, los estudiantes reporten una mayor motivación autónoma para el aprendizaje, lo que, a su vez, tendría un efecto positivo en la autoeficacia y uno negativo en la ansiedad ante exámenes.
- Que ante la percepción de un estilo motivacional basado en el control psicológico, se obtenga un efecto positivo sobre la motivación controlada y la desmotivación hacia el aprendizaje, y estas, a su vez, se relacionen negativamente con la autoeficacia académica y positivamente con la ansiedad ante exámenes (véase la Figura 2).

Figura 2

Modelo hipotético del presente estudio



MÉTODO

Participantes

Participaron 394 estudiantes de cuarto grado ($n = 235$; 59.6 %) y quinto ($n = 159$; 40.4 %) grado de secundaria de una escuela privada de Lima Metropolitana. Del total de los estudiantes, 203 (51.5 %) eran mujeres y 191 (48.5 %) hombres. La edad promedio de los participantes fue de 15.3 ($DE = 0.76$) y sus edades estuvieron en un rango de 14 a 18 años. La selección de los participantes se hizo de manera intencional, dada la accesibilidad a la institución educativa.

El tamaño muestral requerido para el estudio fue estimado mediante una simulación Monte Carlo realizada en R, utilizando los paquetes *simsem* y *lavaan* (Jorgensen et al., 2023; Pornprasertmanit et al., 2016; Rosseel, 2012). La simulación se llevó a cabo con mil repeticiones y bajo el supuesto de un tamaño del efecto esperado de magnitud $\beta = .20$, con el objetivo de alcanzar una potencia estadística mínima de .80 (5 % de error). La determinación del tamaño muestral mediante simulaciones Monte Carlo se considera una estrategia recomendada para modelos de ecuaciones estructurales y análisis de rutas, particularmente en modelos con múltiples efectos indirectos (Muthén & Muthén, 2002; Schoemann et al., 2017). Los resultados indicaron que el tamaño muestral mínimo requerido para garantizar una potencia adecuada en la detección de los efectos estructurales sería de 364 participantes.

Medidas

Datos demográficos

Se recolectó información acerca de la edad, el sexo, el grado y sección de cada participante.

Cuestionario de clima de aprendizaje (Matos et al., 2018)

Originalmente llamado *learning climate questionnaire* (LCQ) (Williams & Deci, 1996). El cuestionario de 15 ítems fue adaptado en el Perú por Matos (2009). Más adelante, una versión de seis ítems fue desarrollada (Cheon et al., 2012) y adaptada (Matos et al., 2018) en el Perú, la cual reportó buenas propiedades psicométricas. La versión de seis ítems de la prueba fue utilizada en la presente investigación. Utilizando una escala Likert de siete puntos (1 = totalmente en desacuerdo a 7 = totalmente de acuerdo), se evalúa la percepción del alumno con relación al apoyo a la autonomía brindado por el docente (por ejemplo, "Mi profesor(a) escucha cómo me gustaría hacer las cosas"). En el presente estudio, el cuestionario obtuvo buenas propiedades psicométricas: el AFE mostró una estructura unidimensional que explica el 51.48 % de la varianza; la consistencia interna, evaluada mediante el alfa de Cronbach, fue de .93.

Escala de control psicológico en la enseñanza (Matos & Gargurevich, 2016)

Desarrollada por Soenens et al. (2012) y traducida al castellano por Matos & Gargurevich (2016). Se trata de un cuestionario de siete ítems que evalúa la percepción de los estudiantes sobre el control psicológico por parte del profesor (por ejemplo, "Mi profesor(a) es estricto(a)/duro(a) conmigo si es que lo he decepcionado"), mediante una escala del 1 (totalmente en desacuerdo) al 7 (totalmente de acuerdo). En el Perú, Herrera et al. (2018) reportaron una consistencia interna alfa de Cronbach de .79 para una escala unifactorial. En el presente estudio, se encontró una estructura unidimensional a través de un AFE y una consistencia interna alfa de Cronbach de .87, con correlaciones elemento-total corregidas que resultaron entre .52 y .79.

Escala de autorregulación académica (Ferreya, 2017)

Originalmente fue desarrollada por Vansteenkiste et al. (2009). La escala de dieciséis ítems evalúa la motivación autónoma y controlada a partir de los cuatro tipos de regulación académica (externa, introyectada, identificada e intrínseca). Inicialmente, fue adaptada en el Perú por Mixan (2015). Por su parte, Ferreyra (2017) añadió a los dieciséis ítems de la prueba siete ítems adicionales para evaluar la desmotivación en los estudiantes. Así, Ferreyra (2017) halló la presencia de tres componentes (motivación, autónoma, motivación controlada y desmotivación) con buena consistencia interna.

Así, la versión utilizada en este estudio adaptada por Ferreyra (2017) evalúa con una escala Likert del 1 (totalmente en desacuerdo) al 7 (totalmente de acuerdo) el tipo de motivación de los estudiantes para involucrarse y esforzarse en el curso de Inglés. Los ítems responden a los tipos de regulación y a la desmotivación, por ejemplo: "Porque quiero aprender cosas nuevas" (motivación autónoma), "porque se supone que debo hacerlo" (motivación controlada) y "no me interesa dedicarle tiempo a este curso" (desmotivación). En el presente estudio, el AFE mostró una estructura de tres factores (51.74 % de la varianza explicada), con valores alfa de Cronbach de .97, .89 y .81 para los factores de desmotivación, motivación autónoma y motivación controlada, respectivamente.

Escala de autoeficacia académica (Domínguez, 2014)

Inicialmente desarrollada en España (Palenzuela, 1983), este cuestionario de nueve ítems busca evaluar, con cuatro opciones de respuesta (nunca, algunas veces, bastantes veces y siempre), la percepción del alumno sobre sus propias capacidades, en cuanto a organizar, ejecutar y afrontar situaciones académicas (por ejemplo: "Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia"). En la adaptación al contexto peruano, se obtuvo una estructura unidimensional ($\chi^2/df = 2.39$; CFI = .978; GFI = .969; RMSEA = .056) y un coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach de .88 (Domínguez, 2014).

Ansiedad ante exámenes (Ferreyra, 2017)

Desarrollada por Weinstein y Palmer (1990), la escala fue adaptada en el Perú por Ferreyra (2017). La escala de siete ítems evalúa del 1 (totalmente en desacuerdo) al 7 (totalmente de acuerdo) el grado en el que un estudiante se preocupa por su desempeño durante una evaluación (por ejemplo: "Me siento mal cuando estoy rindiendo alguna evaluación, incluso cuando voy bien preparado"). El AFE mostró estructura unifactorial que explicó el 61.45 % de la varianza total y una consistencia interna satisfactoria, con un coeficiente alfa de Cronbach de .91 (Ferreyra, 2017).

Procedimiento

Para el estudio, se emplearon escalas de acceso libre o se obtuvo el permiso de uso de los autores. Se coordinaron las evaluaciones con los centros educativos, quienes informaron a los padres de familia, y se obtuvo el consentimiento informado para la participación de sus hijos. La participación de los estudiantes fue voluntaria y todos dieron su consentimiento antes de completar los cuestionarios de manera anónima. Los cuestionarios se aplicaron durante las horas de clase (lápiz y papel), cuya duración fue de quince minutos. Los datos recogidos fueron almacenados en la computadora

del investigador principal. La investigación y el procedimiento de recojo de datos fueron aprobados por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Análisis de datos

Los análisis para inspeccionar la validez de las medidas utilizadas fueron realizados mediante programa LISREL 8.5 (Jöreskog & Sörbom, 1996), mientras que, para establecer la confiabilidad (consistencia interna alfa de Cronbach), se utilizó el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v.29), el que también se empleó para los análisis descriptivos y correlacionales. Para el análisis de senderos, se utilizó el programa LISREL versión 8.5 (Jöreskog & Sörbom, 1996). Para la selección de un buen modelo, se consideró la combinación de índices de ajuste planteada por Hu y Bentler (1999), que incluye lo siguiente: la raíz cuadrada media del error de aproximación (RMSEA), que se considera un buen ajuste cuando el valor alrededor es de .06; la raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR), la cual se considera adecuada al estar alrededor de .08; y el índice de ajuste comparativo (CFI), el cual se espera que sea mayor o igual a .95 para considerarse un buen ajuste.

En el caso de las comparaciones de modelos de senderos, se calculó la diferencia del chi cuadrado (χ^2) y los grados de libertad (gl) entre modelos competidores, a fin de establecer qué modelo es mejor que otro. Este procedimiento se utiliza para comparar modelos anidados, cuya diferencia se logra al incluir efectos adicionales a un modelo teórico inicial. Además, en esta comparación, si la diferencia del chi cuadrado ($\Delta \chi^2$) y de los grados de libertad (gl) no es significativa, entonces añadir efectos no resulta beneficioso para el modelo y el modelo con mayores grados de libertad, es decir, el que posee menos efectos para explicar las relaciones entre las variables (más parsimonioso), logra ser el mejor modelo (Bollen, 1989).

Para estimar los efectos indirectos, se utilizó el procedimiento propuesto por Preacher y Hayes (2008). Por lo tanto, se realizó un análisis *bootstrap* basado en cinco mil muestras para estimar los intervalos de confianza (IC) del 95 % (IC 95 %) para evaluar el efecto indirecto. Si el IC del 95 % no incluye el cero, este se considera significativo con un valor de $p < .05$. Los tamaños del efecto se interpretaron de acuerdo con el criterio de Cohen (1988).

RESULTADOS

Análisis descriptivo y correlacional

Las medias, desviaciones estándares y correlaciones entre las variables pueden verse en la Tabla 1. Con respecto a las correlaciones de las variables demográficas, se identificó

un tamaño del efecto pequeño para la correlación entre edad y percepción de control psicológico ($r = .15$; $p < .01$), mientras que el resto de las variables demográficas no lograron relaciones significativas con ninguna de las variables psicológicas del estudio. De esta manera, los análisis de senderos fueron controlados por edad.

Por otro lado, el apoyo a la autonomía correlacionó positivamente con la motivación autónoma y la autoeficacia académica, y lo hizo negativamente con la percepción de control psicológico, la desmotivación y la ansiedad ante exámenes. La percepción de control psicológico correlacionó positivamente con la motivación controlada, la desmotivación y la ansiedad antes de exámenes, y negativamente con la motivación autónoma, la que a su vez correlacionó negativamente con la ansiedad ante exámenes y la desmotivación, y positivamente con la autoeficacia académica. Además, la motivación controlada correlacionó positivamente con la desmotivación y la ansiedad ante exámenes y negativamente con la autoeficacia académica. La desmotivación correlacionó positivamente con la ansiedad ante exámenes y negativamente con la autoeficacia académica, la que a su vez correlacionó negativamente con la ansiedad ante exámenes (véase Tabla 1).

Tabla 1

Media (M), desviación estándar (DE) y correlaciones entre las variables

Variables	M	DE	1	2	3	4	5	6
1. P. de apoyo a la autonomía	4.65	1.40						
2. P. de control psicológico	2.80	1.41	-.55***					
3. Motivación autónoma	5.41	1.31	.30***	-.15**				
4. Motivación controlada	3.71	1.13	-.07	.18***	-0.5			
5. Desmotivación	2.04	1.39	-.34***	.29***	-.65***	.21***		
6. Ansiedad ante exámenes	3.49	1.61	-.13*	.10*	-.23***	.20***	.22***	
7. Autoeficacia académica	3.06	.61	.22***	-.05	.43***	-.14**	-.30***	-.34***

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. P. = percepción; tamaño del efecto pequeño para $r = .10$; tamaño del efecto moderado para $r = .30$; y tamaño del efecto grande para $r = .50$ (Cohen, 1988).

Análisis de senderos

Con el objetivo de estudiar las relaciones entre las diferentes variables del estudio, se realizó un análisis de senderos, teniendo como variables predictoras las percepciones

de los estilos motivacionales docentes (apoyo a la autonomía y control), como variables mediadoras los tipos de motivación (autónoma, controlada y desmotivación) y como variables de salida la autoeficacia académica y la ansiedad ante exámenes. Esto permitió verificar el ajuste del modelo y a la vez identificar cómo contribuyen de manera directa e indirecta las variables independientes en la explicación de la variación de las variables dependientes (Pérez, et al., 2013).

Al realizar el análisis de senderos, se probó inicialmente el modelo hipotético, el cuales corresponde a un efecto de mediación total. Este modelo (modelo 1) logró buenos índices de ajuste: $\chi^2(4) = 10.08$, $p = .039$, RMSEA = .062, CFI = .99, SRMR = .018. El modelo 2 incluyó los efectos directos de los estilos motivacionales docentes (además de los efectos del modelo 1) hacia las variables de salida, con lo que se logró un modelo saturado, dado que todos los parámetros posibles fueron calculados. Este ocurrió porque, además de los efectos entre las variables de entrada, mediadoras y de salida, también se calcularon en los modelos estudiados las correlaciones entre las variables en cada rol del modelo, es decir entre los estilos motivacionales (una correlación), entre las motivaciones (tres correlaciones) y entre las variables de salida (una correlación). Sin embargo, en el modelo 2 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 fue significativa (véase la Tabla 1 en el subtítulo anterior). Así se decidió retirar este efecto espurio y calcular un nuevo modelo (Modelo 3).

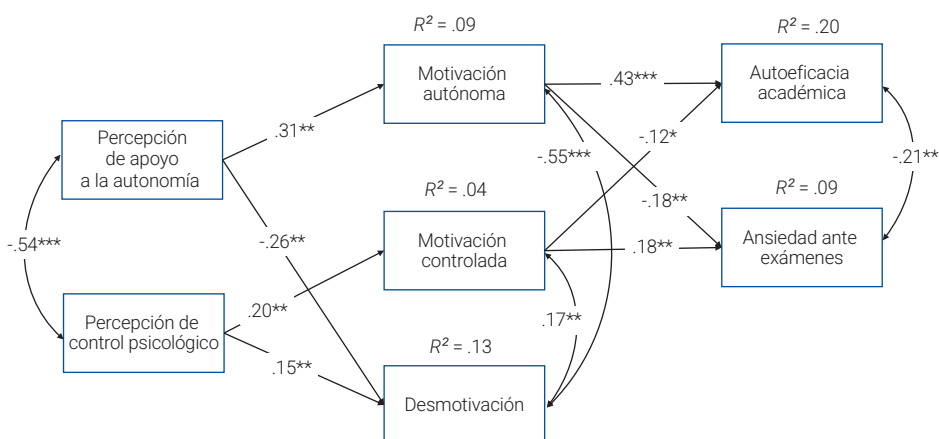
En el modelo 3, no todos los índices de ajuste fueron aceptables: $\chi^2(1) = 4.86$; $p = .028$; RMSEA = .099; CFI = .99; y SRMR = .012. Este se debió a que el RMSEA se encuentra fuera del rango de lo esperado, a pesar de que otros índices de ajuste sí lo estaban. Al tener modelos competidores, la comparación del chi cuadrado y grados de libertad mostró que no había diferencias significativas entre el modelo 1 y 3: $\Delta \chi^2(3) = 5.22$ y $p = .16$; por lo tanto, los efectos adicionales calculados en el modelo 3 no resultaron importantes y se mantuvo al modelo 1 como el mejor modelo.

El modelo 1 muestra todos los efectos 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 predijo de manera positiva la autoeficacia y de manera negativa la ansiedad ante exámenes, teniendo como variable mediadora —en ambos casos— a la motivación autónoma. La prueba de *bootstrap* comprobó que los efectos mediados por la motivación autónoma fueron significativos, tanto para la autoeficacia ($\beta = .13$; IC 95 % = .07 - .17) como para ansiedad ante exámenes ($\beta = -.06$; IC 95 % = -.11 - -.03). También se encontró que la percepción de un estilo motivacional de apoyo a la autonomía predice negativamente la desmotivación hacia el aprendizaje, aunque esta última no fue un predictor significativo de las variables de salida.

Por otra parte, la percepción del estilo control psicológico predijo negativamente la autoeficacia y positivamente la ansiedad, teniendo como variable mediadora —en ambos casos— a la motivación controlada. Sin embargo, a pesar de que los efectos directos son significativos, la prueba de *bootstrap* para efectos indirecto mostró que el efecto mediador de motivación controlada fue significativo para autoeficacia ($\beta = .02$; IC 95 % = $-.08 - .09$) ni tampoco para ansiedad ante exámenes ($\beta = .04$; IC 95 % = $-.09 - .09$) (véase la Figura 3). Finalmente, y de acuerdo con lo esperado, se encontró que la percepción de un estilo de control predijo negativamente la desmotivación hacia el aprendizaje.

Figura 3

Análisis de mediación estudiado



Nota. $*p < .05$; $**p < .01$; $***p < .001$. Líneas punteadas indican efectos indirectos no significativos; $R^2 =$ varianza explicada para la variable; tamaño del efecto pequeño para $r = .10$; tamaño del efecto moderado para $r = .30$; y tamaño del efecto grande para $r = .50$.

DISCUSIÓN

Con base en la TAD (Deci & Ryan, 2000), el objetivo de la presente investigación fue estudiar la relación entre la percepción de dos estilos motivacionales docentes del curso de Inglés (apoyo a la autonomía y al control psicológico), el tipo de motivación de los estudiantes por estudiar el idioma inglés (autónoma y controlada) y la ansiedad ante exámenes y autoeficacia académica en una muestra de muestra de 359 estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de una escuela privada en Lima Metropolitana.

La presente investigación muestra que la percepción del estilo motivacional del docente del idioma inglés está significativamente relacionada con cómo se sienten y cómo se ven los estudiantes en clases. La TAD sostiene que el contexto —es decir,

el estilo motivacional docente— tiene un impacto en la motivación del estudiante y en su conducta (Nik Hashim et al., 2014; Ryan & Deci, 2000). Incluso, se ha investigado la presencia de dos patrones denominados *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 (Haerens et al., 2015; Jang, et al., 2016). El presente estudio es consistente con estos presupuestos, dado que reproduce esta estructura bidimensional, y apoya la presencia de un lado claro y uno oscuro.

El lado claro hace referencia a un estilo motivacional docente que promueve la autonomía a través de acciones, tales como promover la toma de decisiones de los estudiantes, validar las emociones negativas, brindar explicaciones sobre los resultados de aprendizaje esperados, etcétera, y que se asocia con otros aspectos adaptativos en clase, como la motivación autónoma y la autoeficacia (Gutiérrez & Tomas, 2019; Okada, 2023). Así, en el presente estudio, cuando se percibe al docente con estilo de apoyo a la autonomía, los alumnos se sienten más seguros de sus habilidades académicas para desenvolverse en el curso de Inglés. Este hallazgo fue reportado en la literatura en el caso de cursos diversos (Affuso et al., 2025; Duchatelet & Donche, 2019), incluyendo el aprendizaje del idioma inglés (Li et al., 2024) y, en el Perú, el curso de matemáticas (Spencer, 2017). Además, en el presente estudio la mediación de la motivación autónoma no solo mostró un aumento de la autoeficacia, sino también una disminución de la ansiedad ante exámenes. Este resultado reproduce los hallazgos de otras investigaciones que han comprobado la relación negativa entre el apoyo a la autonomía por parte del docente y la ansiedad de los estudiantes (Yu et al., 2016).

Por su parte, el lado oscuro se vincula con el estilo motivacional con el que el docente desea ejercer control sobre la conducta del estudiante, priorizando el punto de vista del docente y sin considerar el de los estudiantes, utilizando un lenguaje impositivo para persuadir sus acciones, a través de recompensas o castigos para lograr determinadas conductas. Esto se asocia con aspectos disfuncionales como la desmotivación y la motivación controlada (Bartholomew et al., 2018; Haerens et al., 2016). En la presente investigación, la percepción de los estudiantes de un estilo docente de control psicológico se asoció con la ansiedad y la desmotivación de los estudiantes, lo que concuerda con otras investigaciones (Belcher et al., 2022; Hein, et al., 2015; Tang & Hu, 2022; Zhang et al., 2020).

Además, en el presente estudio, la motivación controlada no logró ser un mediador significativo de la ansiedad ante exámenes ni de la autoeficacia, a pesar de que los efectos directos y las correlaciones mostraron lo contrario. Frente a la motivación autónoma (y a la desmotivación), la motivación controlada deja de tener el efecto mediador que se había pensado. La motivación controlada no logra energizar a las personas de manera óptima (Vansteenkiste, et al., 2005) como sí lo hace la motivación autónoma.

Esto implica formas de autorregulación, como el interés, relacionadas con la persistencia y el compromiso, porque las personas llevan a cabo tareas que les gustan o que consideran importantes (Mouratidis et al., 2021). Así, en comparación con las presiones de la motivación controlada (Ryan & Deci, 2000, 2017), la motivación autónoma podría tener una función protectora contra la ansiedad de los estudiantes. Por ejemplo, el considerar que aprender el idioma inglés es importante generaría conductas congruentes con valores propios (por ejemplo, estudiar para aprender), lo que podría disminuir la ansiedad al satisfacer las necesidades psicológicas básicas (Ryan & Deci, 2000, 2017; Salter et al., 2024).

La presente investigación no está exenta de algunas limitaciones. Su diseño correlacional (transversal) no permite establecer relaciones causales, que serían interesantes de investigar para poder tener una visión más clara de las relaciones entre las variables. A pesar de que el modelo hipotético empieza considerando el contexto como la variable predictora (de acuerdo con la TAD), es posible que el sentirse autoeficaz o ansioso cambie la percepción del estilo motivacional docente. Adicionalmente, al tratarse de un muestreo intencional, limitado a un grupo de escolares de una institución privada, no es posible hacer una generalización de los resultados de la presente investigación a otras instituciones educativas. Sin embargo, las relaciones observadas entre las variables estudiadas se alinean con la TAD, lo que puede ser informativo y útil como punto de partida para estudios posteriores en adolescentes en otras disciplinas. Dada la funcionalidad del estilo motivacional de apoyo a la autonomía, sería importante insistir en que los docentes prioricen este estilo en sus clases de inglés. Para ello, podrían planificarse capacitaciones docentes para poner en marcha estrategias y actividades para la promoción de la autonomía de los estudiantes.

En conclusión, el presente estudio muestra que los estilos motivacionales de enseñanza docente del idioma inglés, de manera conjunta con la motivación de los estudiantes pueden tener efectos adaptativos, pero también desadaptativos. Estos hallazgos son importantes para el contexto peruano, donde la enseñanza del idioma inglés presenta limitaciones y puede impactar en el desarrollo profesional de los estudiantes. Asimismo, dada la escasa investigación sobre el aprendizaje de inglés en el contexto latinoamericano desde la perspectiva de la TAD (Muñoz & Ramirez, 2015), el presente estudio contribuye a acortar un vacío empírico en la región. Es importante señalar la importancia de empoderar a los docentes y de contar con aquellos que puedan promover la autonomía de los estudiantes, a fin de lograr resultados óptimos que promuevan una motivación autónoma y satisfacer así las necesidades psicológicas básicas.

REFERENCIAS

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology, 111*(3), 497-521. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000293>
- Affuso, G., Zannone, A., Esposito, C., De Angelis, G., Dragone, M., Pannone, M., Miranda, M. C., Aguilar, S., & Bacchini, D. (2025). The reciprocal effects of learning motivation, perceived academic self-efficacy and academic performance in adolescence: A four-wave longitudinal study. *European Journal of Psychology of Education, 40*(1), Artículo 6. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00900-y>
- Al-Hoorie, A. H., Oga-Baldwin, W. Q., Hiver, P., & Vitta, J. P. (2025). Self-determination mini-theories in second language learning: A systematic review of three decades of research. *Language Teaching Research, 29*(4), 1603-1638. <http://doi.org/10.1177/13621688221102686>
- Bandura, A. (2005). Adolescent development from an agentic perspective. En F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1-43). Information Age Publishing.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Mouratidis, A., Katartzi, E., ThøgersenNtoumani, C., & Vlachopoulos, S. (2018). Beware of your teaching style: A school-year long investigation of controlling teaching and student motivational experiences. *Learning and Instruction, 53*, 50-63. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.006>
- Belcher J, Wuthrich V. M., & Lowe C. (2022). Teachers use of fear appeals: Association with student and teacher mental health. *British Journal of Educational Psychology, 92*(2), 610-626. <https://doi.org/10.1111/bjep.12467>
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. Wiley.
- British Council. (2015). *Inglés en el Perú: un análisis de la política, las percepciones y los factores de influencia*. [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/318A8FA6AC9F382105257F3E00611BB9/\\$FILE/Ingl%C3%A9s_en_el_Per%C3%BA.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/318A8FA6AC9F382105257F3E00611BB9/$FILE/Ingl%C3%A9s_en_el_Per%C3%BA.pdf)
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 34*, 365-396. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.3.365>

- Cheon, S. H., Reeve, J., & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education*, 90, Artículo 103004. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103004>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.ª ed.). Lawrence Erlbaum.
- Cronquist, K., & Fizbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina. El diálogo liderazgo por las Américas*. Centro de Investigación Educativa AIP. <https://repositorio.ciedupanama.org/handle/123456789/257>
- 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. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Psychologie Canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E., & Ryan, R. M. (2016). Optimizing students’ motivation in the era of testing and pressure: A self-determination theory perspective. En W. C. Liu, J. C. K. Wang & R. M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 9-25). Springer.
- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L., & Gómez-Artiga, A. (2017). Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: The mediator role of students’ expectancy-value beliefs. *Frontiers in Psychology*, 8, Artículo 1193. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01193>
- Domínguez, S. (2014). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: un enfoque de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología*, 4, 43-54. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/20>
- Duchatelet, D., & Donche, V. (2019). Fostering self-efficacy and self-regulation in higher education: A matter of autonomy support or academic motivation? *Higher Education Research & Development*, 38(4), 733-747. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1581143>
- Ferreira C. (2017). *Motivación académica: su relación con el estilo motivacional del docente y el compromiso del estudiante hacia el aprendizaje* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/9118>

- García, I., Vecorena, S. N., & Velasco, E. (2019). El nivel de inglés alcanzado en quinto grado de secundaria en tres colegios públicos de Lima metropolitana. *Educación*, 28(55), 80-102. <https://doi.org/10.18800/educacion.201902.004>
- Guay, F. (2022). Applying self-determination theory to education: Regulation types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75-92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>
- Gutiérrez, M., & Tomas, J. M. (2019). The role of perceived autonomy support in predicting university students' academic success mediated by academic self-efficacy and school engagement. *Educational Psychology*, 39(6), 729-748. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1566519>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
- 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 W. C. Liu, J. C. K. Wang, & R. M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (59-81). Springer.
- 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(1), 103-114. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.04.003>
- Herrera, D., Matos, L., & Gargurevich, R. (2018, 15 de agosto). *What is psychologically happening in a music class? Motivational variables implied in the professor-student relationship* [Conferencia]. International Conference of Motivation, Aarhus, Dinamarca. https://conferences.au.dk/fileadmin/conferences/2018/ICM2018/book_of_abstracts_15_-_printet_180815.pdf
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Howard, J. L., Gagné, M., & Bureau, J. S. (2017). Testing a continuum structure of self-determined motivation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 143(12), 1346-1377. <https://doi.org/10.1037/bul0000125>

- Howard, J. L., Gagné, M., & Morin, A. J. (2020). Putting the pieces together: Reviewing the structural conceptualization of motivation within SDT. *Motivation and Emotion*, 44, 846-861. <https://doi.org/10.1007/s11031-020-09838-2>
- Hu, L., & Bentler, P. (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. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huamán Rosales, J. P. (2021). Causas del bajo dominio del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de la educación básica regular en el Perú. *Lengua y Sociedad*, 20(1), 125-144. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v11i1.22272>
- Iraola-Real, I., Matos, L., & Gargurevich, R. (2022). The type of motivation does matter for university preparation. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 39, e190177. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202239e190177>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *PRELIS 2 user's reference guide: A program for multivariate data screening and data summarization: A preprocessor for LISREL*. Scientific Software International.
- Jorgensen, T. D., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A. M., & Rosseel, Y. (2023). *semTools: Useful tools for structural equation modeling (R package version 0.5-6)*. <https://CRAN.R-project.org/package=semTools>
- Khalfaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2021). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 71-81. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>
- Lambert, J. (2017). An examination of the relationship between higher education learning environments and motivation, self-regulation, and goal orientation. *Technology, Instruction, Cognition & Learning*, 10(4), 289-312. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1257789>
- Li, J., Wang, C., & King, R. B. (2024). Which comes first? Modeling longitudinal associations among self-efficacy, motivation, and academic achievement. *System*, 121, Artículo 103268. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103268>
- Liu, W. C., Kong, L. C., Wang, C. K. J., Kee, Y. H., Ng, B., Lam, K., & Reeve, J. (2025). A qualitative examination into the school-related factors affecting teachers' motivating styles. *Asia Pacific Education Review*, 26, 795-810. <https://doi.org/10.1007/s12564-025-10047-0>

- Lynch, M. F., & Salikhova, N. R. (2016). Teachers' conceptions about the child's developmental needs: A structural analysis. *International Electronic Journal of Mathematics Education, 11*(5), 1471-1479. <https://www.iejme.com/article/teachers-conceptions-about-the-childs-developmental-needs-a-structural-analysis>
- Matos, L. (2009). Adaptación a dos cuestionarios de motivación: autorregulación del aprendizaje y clima de aprendizaje. *Persona, 12*, 167-185. <https://doi.org/10.26439/persona2009.n012.282>
- Matos, L., & Gargurevich, R. (2016). *Propiedades psicométricas de la escala de control psicológico para la enseñanza* [Manuscrito sin publicar].
- 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, 86*(4), 579-596. <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1448746>
- Ministerio de Educación del Perú. (2025, 3 de abril). *Minedu inicia estrategia de acercamiento al inglés fonético dirigida a un millón de estudiantes de primaria*. Gob.pe. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/1139188-minedu-inicia-estrategia-de-acercamiento-al-ingles-fonetico-dirigida-a-un-millon-de-estudiantes-de-primaria>
- Mixan, N. (2015). *Apoyo a la autonomía, tipo de motivación y uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/6585>
- Mouratidis, A., Michou, A., Sayil, M., & Altan, S. (2021). It is autonomous, not controlled motivation that counts: Linear and curvilinear relations of autonomous and controlled motivation to school grades. *Learning and Instruction, 73*, Artículo 101433. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101433>
- Muñoz, A., & Ramirez, M. (2015). Teachers' conceptions of motivation and motivating practices in second-language learning: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education, 13*(2), 198-220. <https://doi.org/10.1177/1477878515593885>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2002). How to use a Monte Carlo study to decide on sample size and determine power. *Structural Equation Modeling, 9*(4), 599-620. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0904_8
- 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. <https://doi.org/10.17576/GEMA-2014-1401-07>

- Okada, R. (2023). Effects of perceived autonomy support on academic achievement and motivation among higher education students: A meta-analysis. *Japanese Psychological Research*, 65(3), 230-242. <https://doi.org/10.1111/jpr.12380>
- Olafsen, A. H., Marescaux, B. P. C., & Kujanpää, M. (2025). Crafting for autonomy, competence, and relatedness: A self-determination theory model of need crafting at work. *Applied Psychology: An International Review*, 74(1), e12570. <https://doi.org/10.1111/apps.12570>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2025, 30 de agosto). *Las lenguas en la educación*. <https://www.unesco.org/es/languages-education>
- Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185-219. <https://doi.org/10.33776/amc.v9i21.1649>
- Pelletier, L. G., & Rocchi, M. (2023). Organismic integration theory: A theory of regulatory styles, internalization, integration, and human functioning in society. En R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 53-83). Oxford University Press.
- 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. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v5.n1.5160>
- Pornprasertmanit, S., Miller, P., Schoemann, A. M., & Jorgensen, T. D. (2016). *simsem: SIMulated structural equation modeling (R package)*. <https://CRAN.R-project.org/package=simsem>
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Putwain, D. W., & Symes, W. (2020). The four Ws of test anxiety: What is it, why is it important, where does it come from, and what can be done about it. *Psychologica*, 63(2), 31-52. https://doi.org/10.14195/1647-8606_63-2_2
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychology*, 44(3), 159-175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J., Ryan, R. M., Cheon, S. H., Matos, L., & Kaplan, H. (2022). *Supporting students' motivation: Strategies for success*. Routledge.
- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: AnRPackage for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>

- Rucinski, C. L., Brown, J. L., & Downer, J. T. (2018). Teacher–child relationships, classroom climate, and children’s social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology, 110*(7), 992-1004. <https://doi.org/10.1037/edu0000240>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist, 55*(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools. En K. R. Wentzel & D. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 108-131). Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. The Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Research on intrinsic and extrinsic motivation is alive, well, and reshaping 21st-century management approaches: Brief reply to Locke and Schattke (2019). *Motivation Science, 5*(4), 291-294. <https://doi.org/10.1037/mot0000128>
- Salter, D., Neelakandan, A., & Wuthrich, V. M. (2024). Anxiety and teacher-student relationships in secondary school: A systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development, 56*(6), 1870-1888. <https://doi.org/10.1007/s10578-024-01665-7>
- Scherrer, V., Hank, P., & Preckel, F. (2023). Development of adolescents’ self-esteem and general academic self-concept: Perceived classroom climate makes a difference. *European Journal of Personality, 37*(6), 723-743. <https://doi.org/10.1177/08902070221126789>
- Schoemann, A. M., Boulton, A. J., & Short, S. D. (2017). Determining power and sample size for simple and complex mediation models. *Social Psychological and Personality Science, 8*(4), 379-386. <https://doi.org/10.1177/1948550617715068>
- 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. *Elsevier-Developmental Review, 30*(1), 74-99. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.11.001>
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0025742>
- Spencer, L. N. (2017). *Estilo motivacional del docente, tipos de motivación, autoeficacia, compromiso agente y rendimiento en matemáticas en universitarios* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/9311>

- Sung, Y. T., Chao, T. Y., & Tseng, F. L. (2016). Reexamining the relationship between test anxiety and learning achievement: An individual-differences perspective. *Contemporary Educational Psychology, 46*, 241-252. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.07.001>
- Tang, Y., & Hu, J. (2022). The impact of teacher attitude and teaching approaches on student demotivation: Disappointment as a mediator. *Frontiers in Psychology, 13*, Artículo 985859. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.985859>
- Valero-Valenzuela, A., Huéscar, E., Núñez, J. L., León, J., Conte, L., & Moreno-Murcia, J. A. (2021). The role of controlled motivation in the self-esteem of adolescent students in physical education classes. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(21), Artículo 11602. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111602>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0149206316632058>
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology, 101*, 671-688. <https://doi.org/10.1037/a0015083>
- Vansteenkiste, M., Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., Matos, L., & Deci, E. L. (2010). Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes. *Motivation and Emotion, 34*(4), 333-353. <https://doi.org/10.1007/s11031-010-9188-3>
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Ryan, R. M. (2023). Basic psychological needs theory: A conceptual and empirical review of key criteria. En R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 84-123). Oxford University Press.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology, 97*(3), 468-483. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.468>
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review, 28*(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Weinstein, C., & Palmer, D. (1990). *LASSI-HS User's Manual*. H&H Publisher Company.
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.4.767>

- 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>
- Zhang, X., Dai, S., & Ardasheva, Y. (2020). Contributions of (de) motivation, engagement, and anxiety to English listening and speaking. *Learning and Individual Differences*, 79, Artículo 101856. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101856>