

28 (2)

Febrero
2026

Revista de la Facultad
de Psicología



Persona

**TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN (TAD)
PROMOVIENDO LA MOTIVACIÓN Y EL BIENESTAR
Editora invitada: Lennia Matos**

28 (2)

Febrero
2026

Revista de la Facultad
de Psicología



Persona

**TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN (TAD)
PROMOVIENDO LA MOTIVACIÓN Y EL BIENESTAR
Editora invitada: Lennia Matos**

La revista *Persona* se encuentra registrada en los siguientes sistemas de resúmenes bibliohemerográficos y directorios:

Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex)
<https://www.latindex.org/latindex/inicio>

Servicio de índices electrónicos de la Universidad de La Rioja, España, para revistas e información bibliográfica (Dialnet)
<http://dialnet.unirioja.es/>

Base de datos bibliográficos especializada en psicología y temas afines del Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid (PSICODOC)
<https://www.psicodoc.org/>

Sistema de Información Científica Redalyc. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc)
<https://www.redalyc.org/>

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)
<https://oei.int/>

Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (Redib)
<http://revistas.redib.org>

Persona

Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad de Lima, Perú
28 (2), julio-diciembre del 2025
doi: <https://doi.org/10.26439/persona2025.n2>

© Universidad de Lima
Fondo Editorial
Av. Javier Prado Este 4600
Urb. Fundo Monterrico Chico
Santiago de Surco, Lima, Perú
Código Postal 15023
Teléfono: (511) 437-6767, anexo 30131
fondoeditorial@ulima.edu.pe
www.ulima.edu.pe

Edición, diseño y carátula: Fondo Editorial de la Universidad de Lima

Correspondencia: Facultad de Psicología
revistapersona@ulima.edu.pe

Publicación semestral

Los trabajos firmados son responsabilidad de los autores.
Persona publica todos sus artículos bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

ISSN (en línea) 2309-9062

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú n.º 2020-09581

Director / Editor en jefe

Dr. Fernando Ruiz Dodobara, Universidad de Lima, Perú
revistapersona@ulima.edu.pe

Editores asociados

Dr. Enrique Delgado Ramos, Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú
Dra. Sandra Inurritegui, Universidad de Lima, Perú

Asistente editorial

Lic. Karla Anamaría Uribe Bravo, Universida de Lima, Perú

Comité Editorial

Dr. Jordane Boudesseul, Université Paris Nanterre, Francia
Mag. Andrés Burga. Universidad de Lima, Perú
Mag. Luis Miguel Escurra Mayaute. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú
Dra. Susana Gavidia-Payne, RMIT University, Australia
Dr. Marcela Gonzalez Barrientos, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
Dra. Lennia Matos, Pontificia Universidad Católica del Perú
Dra. Marisa Menchola, Midwestern University, Estados Unidos
Dr. Giancarlo Ojeda, Universidad Peruana Cayetano Heredia

ÍNDICE

Presentación	9
<i>Lennia Matos (editora invitada)</i>	
DOSIER. MOTIVACIÓN Y TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN	
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 / 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	23
<i>Rafael Gargurevich, Paola Carrasco y Alvaro Chang (Perú)</i>	
Estilos de enseñanza de profesores de danza urbana en Lima Metropolitana / Teaching Styles of Urban Dance Teachers in Metropolitan Lima.	49
<i>Jimena García Chen y Gloria Gutiérrez Villa (Perú)</i>	
Beca Vocación de Maestro: motivos para elegir la carrera docente en el Perú / Beca Vocación de Maestro: Reasons for Choosing a Teaching Career in Peru	75
<i>Fernando Guerra, Santiago Cueto y Marjhorí Gómez (Perú)</i>	
Motivación en la sombra: <i>scoping review</i> sobre la personalidad oscura desde la teoría de la autodeterminación / Dark Motivation: Scoping Review on Dark Personality from the Perspective of Self Determination Theory	93
<i>Gabriela Berrocal-Aragón y María Fernanda Rojas-Sedán (Perú)</i>	

ARTÍCULOS DE TEMÁTICA LIBRE

Intersecciones entre la motivación y la teoría del actor-red: agencia en las redes sociotécnicas de los contextos educativos / Intersections between Motivation and Actor-Network Theory: Agency in Socio-Technical Networks in Educational Contexts 115

*Fabián Edgardo Brito Álvarez, Yaranay López-Angulo,
Paula Arriagada-Pinochet (Chile / España)*

Effects of Mediated and Non-mediated Environments on Interactions Among University Students: A Systematic Review / El impacto de los entornos mediados y no mediados en las interacciones entre estudiantes universitarios: una revisión sistemática 137

*Anaclara Fosco Schmoele, María Agustina Tuzinkievicz Kóbila,
Nadia Soledad Peralta y Mariano Castellaro (Argentina)*

Estrés académico y procrastinación académica en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Arequipa / Academic Stress and Academic Procrastination in Psychology Students at a Private University in Arequipa 161

*Angie Josselyn León Gonzales, Cynthia Milusca Valeriano Canahui,
Walter Lizandro Arias Gallegos y Renzo Rivera (Perú)*

Evidencias de validez de la Escala de Bienestar Social para la población brasileña / Validity Evidence for the Social Well-Being Scale in the Brazilian Population 191

*Paulo Roberto Taborda de Souza Filho, Filipe Campani, Mary Sandra Carlotto
y Sheila Gonçalves Câmara (Brasil)*

PRESENTACIÓN

LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN EN DIFERENTES CONTEXTOS: UNA PERSPECTIVA CONTEMPORÁNEA SOBRE LA CALIDAD DE LA MOTIVACIÓN, LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS Y EL FUNCIONAMIENTO HUMANO

LENNIA MATOS

<https://orcid.org/0000-0003-2271-4816>

*The proper question is not, 'how can people motivate others?'
but rather, 'how can people create conditions within which others
will motivate themselves?'*

Edward L. Deci

La teoría de la autodeterminación (TAD) es una macroteoría de la motivación, desarrollo y bienestar humanos que ha generado una amplia evidencia empírica en áreas como la educación, la salud, el trabajo, el deporte y las relaciones interpersonales (Ryan et al., 2022). Entre las múltiples contribuciones de la TAD, podemos distinguir dos que son de vital importancia. Por un lado, la TAD pone énfasis en que la motivación difiere no solo en su intensidad, sino también en su calidad (Ryan & Deci, 2017); es decir, en las razones por las cuales las personas actúan, ya sea de manera voluntaria o por presión. Estas razones predicen diferentes patrones de aprendizaje, persistencia, calidad del desempeño, funcionamiento en las relaciones y en el bienestar (Ryan et al., 2022). Por otro lado, la TAD señala cómo los contextos sociales moldean estas calidades motivacionales a través de su impacto en las necesidades psicológicas básicas y en los procesos de internalización (Reeve, 2023). Así, la TAD ofrece un conjunto de constructos muy bien definidos y una explicación integrada de los mecanismos a través de los cuales los contextos apoyan (*support*) u obstaculizan (*thwart*) el desarrollo humano (Ryan & Deci, 2017).

Este número especial de *Persona* versa sobre la TAD. Presenta artículos originales basados en diferentes miniteorías de la TAD, a la vez que incluye contribuciones

que invitan al diálogo con perspectivas próximas sobre fenómenos relevantes para la motivación. Para enmarcar las contribuciones, primero se presentará una descripción general de las seis miniteorías de la TAD. Luego, se abordará uno de los desarrollos recientes, que resulta especialmente relevante en contextos culturalmente diversos y estructuralmente restringidos: el principio de universalidad sin uniformidad, enmarcado en la teoría de las necesidades psicológicas básicas. Finalmente, se presentan los artículos basados en la TAD, seguidos por otros que —aunque no se basan en la TAD—, permiten ampliar el diálogo académico.

FUNDAMENTOS ORGANÍSMICOS DE LA TAD: AGENCIA, INTEGRACIÓN Y CONDICIONES SOCIALES DEL DESARROLLO

La TAD se basa en una metateoría orgánica; es decir, ve a las personas como organismos activos con tendencias naturales a la curiosidad, el dominio, la conexión social y la integración de experiencias en una autorregulación coherente (Deci & Ryan, 2008). Sin embargo, estas tendencias no se desarrollan automáticamente. La TAD pone un énfasis especial a las condiciones que apoyan el funcionamiento orientado al crecimiento y a los costos de los contextos controladores, caóticos o de rechazo (Reeve, 2023; Ryan & Deci, 2017). Dentro de la TAD, el desarrollo psicológico es entendido como una interacción continua entre: a) las tendencias individuales hacia la integración y b) las posibilidades y limitaciones del contexto, que facilitan o impiden la satisfacción de necesidades psicológicas básicas y la internalización —el proceso por el cual se transforman las regulaciones externas, valores o contingencias en regulaciones internas, asumidas/respaldadas personalmente— (Ryan & Deci, 2000; Ryan & Vansteenkiste, 2023).

Una característica distintiva de la TAD es que ofrece un mecanismo explicativo explícito que vincula el contexto social con el funcionamiento humano. Así, se espera que los resultados motivacionales y de bienestar se deriven de la medida en que los contextos apoyan u obstaculizan las necesidades psicológicas básicas y, en consecuencia, del grado de autonomía con el que las personas actúan versus control. El poder explicativo de la TAD se amplifica por su atención tanto a las vías del “lado claro” (*bright*: satisfacción de necesidades, motivación autónoma, vitalidad, compromiso) como a las del “lado oscuro” (*dark*: frustración de necesidades psicológicas básicas, motivación controlada o desmotivación, actitud defensiva y malestar) (Howard et al., 2025; Ntoumanis, 2023). A continuación, se presentan brevemente las seis miniteorías de la TAD.

LAS SEIS MINITEORÍAS DE LA TAD

La teoría de evaluación cognitiva (TEC)

La TEC aborda la motivación intrínseca, definida como el realizar una actividad por el

interés y disfrute que dicha actividad implica. La TEC propone que la motivación intrínseca se ve facilitada cuando las personas se sienten autónomas y competentes al realizar la actividad. Esto se debe a que la motivación intrínseca está estrechamente vinculada con el interés y la exploración espontáneos y es particularmente sensible al significado funcional de eventos sociocontextuales como recompensas, evaluaciones, retroalimentación, fechas límite y vigilancia (Reeve & Lee, 2019).

Una afirmación central de la TEC es que los eventos experimentados como controladores tienden a mermar la motivación intrínseca porque cambia el locus de causalidad percibido (*perceived locus of causality*) interno (del yo) por uno externo (Deci et al., 1999). Así, la conducta se percibe como impuesta por contingencias externas (“tengo que”) en lugar de iniciada por un interés personal (“yo quiero”). Por el contrario, los eventos experimentados como informativos pueden fortalecer la motivación intrínseca al afirmar la competencia de la persona sin menoscabar su autonomía. Esto ocurre, por ejemplo, cuando la retroalimentación comunica un progreso efectivo y preserva el sentido de elección y de libertad psicológica. La TEC aclara por qué las estrategias que suelen asumirse para incrementar la motivación (por ejemplo, incentivos o evaluaciones bajo presión) pueden, paradójicamente, reducir el interés, la creatividad y el compromiso activo, particularmente en actividades que inicialmente son interesantes (Ryan et al., 2019).

En contextos aplicados, la TEC ofrece a profesores, entrenadores, padres y directivos formas de promover la participación y el compromiso activos (Reeve, 2023), no maximizando el control externo, sino, más bien, fortaleciendo la autonomía de los estudiantes y brindando retroalimentación que les permita sentirse competentes. Esta perspectiva de la TEC sienta las bases para la afirmación más amplia de la TAD: la calidad de la motivación (autónoma y controlada) está moldeada por cómo el contexto permite satisfacer las necesidades psicológicas básicas de autonomía y competencia.

La teoría de integración orgánica (TIO)

Mientras que la TEC se centra en la motivación intrínseca, la TIO lo hace en la motivación extrínseca y en el proceso mediante el cual las personas internalizan e integran las normas sociales (Ryan & Deci, 2000). La TIO parte de la premisa de que muchos comportamientos importantes no son intrínsecamente placenteros —por ejemplo, estudiar un material difícil, cumplir con regímenes de salud o practicar actividades de manera repetitiva—, pero aun así pueden ser asumidos como propios (*endorsed*) mediante la internalización (Pelletier & Rocchi, 2023).

La TIO distingue la motivación a lo largo de un continuo (descriptivo) de auto-determinación: a) en la regulación externa, la conducta está impulsada por presión externa (recompensas o castigos); b) en la regulación introyectada, la conducta está impulsada por presión interna (culpa, vergüenza, probar la valía personal, autoestima

contingente); c) en la regulación identificada, la conducta se realiza por la importancia y significado personal que le otorga la persona (“esto es importante para mí”); d) en la regulación integrada, las regulaciones están plenamente alineadas con otros valores, metas y compromisos de la persona (Bureau et al., 2021). Así, la conducta se experimenta como una expresión coherente de la propia identidad. Este continuo ayuda a explicar por qué algunas personas realizan, cumplen o implementan conductas porque se sienten presionadas u obligadas (regulación externa o introyectada), mientras que otras realizan las mismas conductas con un sentido de voluntad y un compromiso sostenido porque las valoran personalmente y se integran en el yo (regulación identificada o integrada) (Ryan & Deci, 2000).

La TIO enfatiza la internalización como un proceso social: las personas tienden a adoptar, asumir y hacer suyas las regulaciones cuando sus contextos apoyan la autonomía, la competencia y la relación. Por el contrario, los contextos controladores, caóticos o de rechazo suelen generar un cumplimiento superficial, reactivo o carente de compromiso.

Pelletier y Rocchi (2023) señalan, además, que la internalización se ve influenciada no solo por las relaciones cercanas, sino también por condiciones institucionales y estructurales —por ejemplo, políticas, incentivos, sistemas de rendición de cuentas— que pueden facilitar una adopción y un respaldo significativos o, a la inversa, impulsar a las personas hacia una regulación obligada y bajo presión.

Teoría de las orientaciones de causalidad (TOC)

La TOC aborda las diferencias individuales relativamente estables en la manera en que las personas interpretan los contextos sociales y regulan su comportamiento (Koestner & Levine, 2023; Deci & Ryan, 1985). Así, se distinguen tres orientaciones: a) autónoma, que se define como una tendencia a buscar el interés y el significado personal, a interpretar los contextos como informativos y a regular el comportamiento voluntariamente; b) controlada, cuya tendencia es a centrarse en las demandas, las recompensas y la aprobación y regular la conducta en respuesta a la presión y; c) impersonal, que se define como una tendencia a la desmotivación y a sentimientos de ineficacia (“nada de lo que haga importa”). Estas orientaciones se entienden, en cierta medida, como producto de la exposición repetida a los contextos que favorecen la satisfacción de las necesidades psicológicas (*need-supportive*) así como a los que obstaculizan su satisfacción (*need-thwarting*), pero también pueden verse activadas o reforzadas por la situación (Hagger & Hamilton, 2020).

La TOC es útil para comprender la heterogeneidad de las respuestas frente a un mismo contexto. Por ejemplo, las prácticas que apoyan la autonomía pueden ser especialmente eficaces para personas que ya se inclinan a buscar un significado autovalidado, mientras que las personas con una orientación más controlada pueden ser

más reactivas a la presión evaluativa. Pero es importante subrayar que la TAD no reduce la motivación a disposiciones, por ello, la TOC debe entenderse como complemento a otras miniteorías, uno que aclara cómo la historia personal y el contexto interactúan para dar forma a la experiencia regulatoria (Ryan & Deci, 2017).

La teoría de las necesidades psicológicas básicas (TNPB)

La TNPB señala que hay tres necesidades (autonomía, competencia y relación) que funcionan como nutrientes psicológicos universales y esenciales para el bienestar, la integridad y el funcionamiento óptimo (Ryan, 1995; Ryan et al., 2022). La autonomía se refiere a la experiencia de voluntad: sentir que es uno quien dirige su actuación, quien decide involucrarse en algo. La competencia alude a sentirse eficaz y capaz al interactuar con el ambiente. La relación se refiere a sentirse conectado y cuidado. La TNPB se ha vuelto fundamental en la aplicación de la TAD, ya que especifica un mecanismo de mediación entre el contexto y los resultados de bienestar, integridad y funcionamiento óptimo. Así, los contextos de apoyo (*need-supportive*) promueven resultados, en gran parte porque satisfacen estas necesidades psicológicas, mientras que los contextos que obstaculizan (*need-thwarting*) socavan los resultados al frustrar estas necesidades (Ryan & Deci, 2017).

Un aspecto clave que se enfatiza en la TNPB es la distinción entre la satisfacción y la frustración de las necesidades psicológicas (Ryan & Deci, 2000). La frustración de necesidades no es simplemente una baja satisfacción, sino que implica experiencias de obstaculización activa (bloqueo), presiones y conflictos internos (en el caso de la frustración de autonomía), fracaso o impotencia (en la frustración de competencia) y rechazo o exclusión (cuando se trata de frustración de relación). Esto señala una lógica de proceso dual (*dual-process*): mientras que la satisfacción de necesidades psicológicas predice el funcionamiento adaptativo (por ejemplo, mayor compromiso y vitalidad), la frustración predice el funcionamiento maladaptativo y el malestar (por ejemplo, agotamiento y angustia) (Vansteenkiste & Ryan, 2013).

Esta distinción es importante tanto en lo conceptual como en lo práctico. Por ejemplo, puede ser que en un salón de clases haya un docente que brinde apoyo limitado a la autonomía (baja satisfacción), pero no ejerza una presión activa sobre los estudiantes (baja frustración), lo que trae consecuencias diferentes a las de un docente que ejerce alto control psicológico (alta frustración de necesidades psicológicas). De manera similar, en una empresa puede darse un apoyo moderado a la relación, sin que ello implique exclusión ni humillación activa de los trabajadores, lo que conlleva dinámicas diferentes. El enfoque dual de la TNPB, esto es, distinguir entre la satisfacción y la frustración de necesidades psicológicas, ayuda a adaptar las intervenciones. Esto permite identificar si la prioridad puede estar en incrementar las prácticas que apoyan las necesidades psicológicas básicas (*need-supportive*) o si en eliminar las prácticas que las frustran (*need-thwarting*), ya que son diferentes pues la satisfacción y

la frustración no son simplemente opuestos (Ryan et al., 2022).

La universalidad de las NPB con frecuencia se malinterpreta como uniformidad cultural. Vansteenkiste et al. (2023) explican que las necesidades psicológicas básicas son universales —en cuanto a su importancia funcional para las personas—, pero la manera en que tales necesidades se apoyan, experimentan y manifiestan varía según las propias personas, los contextos y las culturas.

Este enfoque implica tres aspectos importantes para la investigación en contextos culturalmente diversos. En primer lugar, la magnitud del efecto puede variar, especialmente en situaciones de adversidad crónica, restricciones estructurales o contextos con diferentes niveles de oportunidades. En segundo lugar, los procesos basados en las necesidades pueden manifestarse de distintas maneras; así, la misma frustración de una necesidad puede dar lugar a patrones diferentes de emoción, afrontamiento y conducta, según las normas culturales y los recursos disponibles. En tercer lugar, la TNPB distingue entre el factor de entrada —cómo las prácticas predicen la experiencia de las necesidades— y el factor de salida —cómo estas experiencias predicen el bienestar o malestar— (Chen et al. 2015; Vansteenkiste et al., 2023).

Se espera que la universalidad se mantenga particularmente sólida en el factor de salida —es decir, la satisfacción de necesidades psicológicas predice el bienestar y la frustración predice el malestar—, mientras que el factor de entrada puede ser más sensible al contexto, porque las prácticas pueden tener diferentes significados en distintas culturas. Por ejemplo, ofrecer opciones para elegir puede apoyar la autonomía cuando transmite confianza y respeto, pero puede experimentarse como una carga en contextos en los que la elección está restringida o en los que la responsabilidad se estructura culturalmente de forma diferente (Vansteenkiste et al., 2023).

Para trabajos realizados, por ejemplo, en contextos latinoamericanos, esta perspectiva brinda una serie de principios para probar los mecanismos centrales de la TAD, y examinar cómo las desigualdades estructurales, los aspectos culturales y las restricciones o dificultades institucionales dan forma a la experiencia de autonomía, competencia y relación.

La teoría del contenido de las metas (TCM)

La TCM complementa el enfoque de la TAD (el “por qué” del comportamiento) al abordar el “qué”, el contenido de las metas que las personas persiguen (Ryan & Deci, 2017). La TCM distingue las aspiraciones intrínsecas (por ejemplo, el crecimiento personal, las relaciones cercanas o la contribución a la comunidad) de las aspiraciones extrínsecas (por ejemplo, fama, riqueza o imagen). La TCM propone que las aspiraciones intrínsecas satisfacen las necesidades psicológicas básicas de manera más directa y, por lo tanto, se asocian al bienestar. Las aspiraciones extrínsecas, en cambio, suelen estar

vinculadas a una autoestima contingente y a una regulación controlada, especialmente cuando se priorizan como metas de vida dominantes (Bradshaw, 2023).

En contextos aplicados, la TCM fomenta la investigación sobre cómo los sistemas educativos y sociales promueven implícitamente ciertos contenidos de las metas (por ejemplo, competencia por estatus frente a dominio y contribución) y cómo estos énfasis moldean la satisfacción de necesidades psicológicas y los resultados a largo plazo. La TCM también resalta que las intervenciones pueden centrarse no solo en mejorar la calidad de la regulación, sino también en cambiar la manera en que las metas se definen culturalmente y se consideran valiosas (Ryan & Deci, 2017).

Teoría de la motivación en las relaciones (TMR)

La TMR aborda cómo funciona la satisfacción de las necesidades psicológicas en las relaciones cercanas y cómo se apoya la autonomía en la interdependencia (Ryan & Deci, 2019). Una aclaración central es que la autonomía no es sinónimo de independencia. Las personas pueden estar conectadas a otras e incluso depender de los demás sin dejar de experimentar voluntad, autenticidad y libertad psicológica. La TMR examina los climas (contextos) de las relaciones que promueven la satisfacción mutua de necesidades psicológicas y el bienestar y aclara el rol del apoyo a la autonomía como un proceso que respeta la perspectiva y la autonomía de la otra persona, a la vez que mantiene la cercanía y el cuidado (Knee & Browne, 2023).

DE LA TEORÍA AL CONTEXTO: CONTEXTOS QUE APOYAN (*NEED-SUPPORTIVE*) Y QUE OBSTACULIZAN (*NEED-THWARTING*) LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS

En las diferentes miniteorías destaca el mensaje de que los contextos sociales son moldeadores poderosos de la calidad de la motivación (Ryan et al., 2025). Los contextos de apoyo a las necesidades psicológicas incluyen: a) apoyo a la autonomía, que se refiere a comprender la perspectiva de la otra persona, reconocer sus sentimientos, brindarle explicaciones significativas frente a sus pedidos, especialmente cuando la posibilidad de elegir es limitada, darle oportunidades para la iniciativa y usar un lenguaje no controlador, que invita a actuar; b) apoyo a la competencia (estructura), que implica tener expectativas claras, brindar orientación y guía, dar tareas desafiantes y brindar retroalimentación informativa; c) apoyo a la relación, que alude a un contexto de cuidado, cálido, de confianza e inclusión. Por otro lado, los contextos que obstaculizan las necesidades incluyen aquellos marcados por el control psicológico, caos, negligencia, rechazo y frialdad, contribuyen a la frustración de necesidades psicológicas básicas y a una regulación con mayor presión o desconexión (Howard et al., 2025). Vale la pena destacar que los constructos y el vocabulario utilizados en la TAD no se conciben como una simple lista de conductas positivas, sino como prácticas respaldadas teóricamen-

te, que vinculan de manera directa la satisfacción de la autonomía, la competencia y la relación con la internalización y el compromiso sostenido a lo largo del tiempo.

Esta es una de las razones por las cuales la TAD ha demostrado ser especialmente útil para el diseño de intervenciones, ya que no solo especifica los resultados deseados —por ejemplo, compromiso o persistencia—, sino también cómo alcanzarlos mediante la modificación de las condiciones que satisfacen las necesidades psicológicas en contextos reales (Matos et al., 2025).

Si bien la TAD se ha convertido en una teoría mundialmente reconocida y cuenta con un programa de investigación global, sus orígenes parten del trabajo de los creadores de la teoría, los doctores Edward L. Deci y Richard M. Ryan. Al finalizar este número especial, lamentamos profundamente el fallecimiento del doctor Deci el 14 de febrero del 2026; la comunidad científica que ayudó a construir honra su legado intelectual y su memoria.

CONTRIBUCIONES BASADAS EN LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

Siguiendo la línea conceptual de la TAD descrita anteriormente —desde los contextos y climas motivacionales, pasando por la teoría de evaluación cognitiva y la teoría de necesidades psicológicas básicas, hasta la internalización (TIO) y otros procesos asociados con la frustración de necesidades psicológicas básicas—, los artículos basados en la TAD se presentan en el siguiente orden.

En primer lugar, Gargurevich, Carrasco y Chang examinan las percepciones de los estilos motivacionales de los profesores en clases de inglés, específicamente aquellos relativos al apoyo a la autonomía y al control psicológico. En consonancia con la TEC y la TNPB, el apoyo a la autonomía percibido se relaciona con una mayor motivación autónoma y un mejor funcionamiento adaptativo (por ejemplo, autoeficacia), mientras que el control psicológico se relaciona con una mayor motivación controlada, desmotivación y un mayor malestar (por ejemplo, ansiedad ante los exámenes). Esto permite ilustrar la lógica del proceso de la TAD: el contexto → la calidad de la regulación → los resultados.

En segundo lugar, García Chen y Gutiérrez Villa analizan el uso de los estilos motivacionales (de enseñanza) basados en la TAD de los instructores de danza; los autores se aproximan al modelo circunplejo para describir las prácticas de apoyo a la autonomía, estructura/competencia, control y caos. Su análisis cualitativo destaca el desafío práctico de la TAD: equilibrar la estructura (el apoyo a la competencia) con el apoyo a la autonomía, especialmente en contextos orientados al rendimiento en los que el control puede volverse normativo.

En tercer lugar, Guerra, Cueto y Gómez se centran en la toma de decisiones vocacionales entre los beneficiarios de la beca Vocación de Maestro en el Perú, explícitamente basada en la TIO. El artículo muestra cómo las razones y motivos para la elección de la

carrera se originan tanto en valores personales como en oportunidades estructurales, lo cual sitúa a las becas como espacios que facilitan dichas oportunidades.

Finalmente, Berrocal-Aragón y Rojas-Sedán presentan una revisión sobre el concepto de dar factor desde la perspectiva de la TAD. Su revisión permite entender mejor los rasgos oscuros, al mostrar asociaciones consistentes entre estos y la frustración de las necesidades psicológicas básicas, la regulación más controlada y la desmotivación. Con ello se aclara por qué ciertos resultados motivacionales son maladaptativos.

DIALOGANDO: CONTRIBUCIONES ADICIONALES MÁS ALLÁ DE LA TAD

Además de los artículos sobre la TAD, este número incluye artículos que no están explícitamente enmarcados en ella, pero plantean un diálogo con la investigación sobre motivación.

Brito Álvarez, López-Angulo y Arriagada-Pinochet conectan la motivación con la teoría del actor-red. Centran su atención en la agencia distribuida a través de ecologías sociotécnicas —herramientas, plataformas, artefactos— e invitan a formular preguntas relevantes sobre cómo se configura materialmente el contexto.

Fosco Schmoele, Tuzinkievicz Kóbila, Peralta y Castellaro presentan una revisión sistemática que compara los contextos de aprendizaje mediados por la tecnología con aquellos no mediados por ella, así como las interacciones estudiantiles. Con ello, proporcionan una base sólida para futuras investigaciones sobre los mecanismos implicados, con el fin de maximizar los beneficios de las tecnologías educativas y diseñar ambientes de aprendizaje más efectivos.

Taborda de Souza, Campani, Carlotto y Gonçalves Câmara, por su parte, presentan un estudio que ofrece evidencia de validez psicométrica para una escala brasileña de bienestar social que fortalece la medición para la investigación acumulativa sobre el funcionamiento social en América Latina. Finalmente, León Gonzales, Valeriano Canahuiri, Arias Gallegos y Rivera examinan un problema persistente en la educación superior: el estrés académico y la procrastinación en estudiantes universitarios peruanos.

En conjunto, si bien estos artículos no están relacionados directamente con la TAD, invitan a continuar ampliando la investigación con esta teoría. Por ejemplo, vinculan los procesos basados en las necesidades psicológicas básicas con el diseño sociotécnico, así como los avances en la medición y el riesgo académico con el mundo real, lo cual enriquece tanto la TAD como la literatura más amplia sobre motivación.

CONCLUSIÓN: LA TAD COMO CIENCIA QUE EXPLICA LOS MECANISMOS MOTIVACIONALES EN CONTEXTO

En conjunto, las contribuciones basadas en la TAD de este número especial reafir-

man la solidez de esta teoría como un marco centrado en los mecanismos: muestran cómo ciertos contextos apoyan las necesidades psicológicas básicas —mientras que otros las obstaculizan—, moldean la calidad de la motivación (autónoma, controlada o desmotivación) y, a través de estos procesos, predicen resultados clave en el aprendizaje, la emoción, el desarrollo vocacional y el malestar. A través de diversas muestras y métodos, los artículos coinciden en la lógica central del proceso de la TAD (contexto → necesidades psicológicas/regulación del comportamiento → funcionamiento) y subrayan que las dinámicas motivacionales emergen en contextos interpersonales y en condiciones institucionales más amplias, las cuales estructuran las oportunidades y limitaciones cotidianas.

REFERENCIAS

- Bradshaw, E. L. (2023). Causes, costs, and caveats: Reflections, and future directions for goal contents theory. En R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 139-159). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.7>
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y., & Guay, F. (2021). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46-72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A.; Ryan, M. R., Sheldon, K. M., Soenens, B., Ven Petegem, S. & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39, 216-236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Deci, E. L., Koestner, R., Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- 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
- Hagger, M. S. & Hamilton, K. (2020). General causality orientations in self-determination theory: Meta-analysis and test of a process model. *European Journal of Personality*, 35(5), 710-735. <https://doi.org/10.1177/0890207020962330>

- Howard, J. L., Slemp, G. R., & Wang, X. (2025). Need support and need thwarting: A meta-analysis of autonomy, competence, and relatedness supportive and thwarting behaviors in student populations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 51(9), 1552-1573. <https://doi.org/10.1177/01461672231225364>
- Knee, C. R., & Browne, L. (2023). Relationships motivation theory. En R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 160-184). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.8>
- Koestner, R. & Levine, S. (2023). Causality orientations: SDT's forgotten mini theory. En R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 124-138). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.6>
- Matos, L., Reeve, J., Gargurevich, R., & Herrera, D. (2025). An autonomy-supportive teaching intervention benefits students in a low-SES school setting. *The Journal of Experimental Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/00220973.2025.2592063>
- Ntoumanis, N. (2023). The bright, dark, and dim light colors of motivation: Advances in conceptualization and measurement from a self-determination theory perspective. En A. J. Elliot (Ed.). *Advances in motivation science*, vol. 10 (pp. 37-72). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2022.11.002>
- 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. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.4>
- Reeve, J. & Lee, W. (2019). A neuroscientific perspective on basic psychological needs. *Journal of personality*, 87(1), 102-114. <https://doi.org/10.1111/jopy.12390>
- Reeve, J. (2023). Cognitive evaluation theory: The seedling that keeps self-determination theory growing. En R. M. Ryan (Ed.). *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 33-52). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.3>
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory. En A. J. Elliot (Ed.), *Advances in motivation science*, vol. 6 (pp. 111-156). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>
- Ryan, R. M., Ryan, W. S., Di Domenico, S. I. (2019). Effects of rewards on self-determination and intrinsic motivation. Revisiting Deci (1971). En P. J. Corr (Ed.), *Personality and individual differences: Revisiting classic studies* (pp. 137-154). Sage.
- Ryan, R. M. & Vansteenkiste, M. (2023). Self-determination theory: Metatheory, methods, and meaning. En R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 3-30). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.2>
- Ryan, R. M., Duineveld, J. J., Di Domenico, S. I., Ryan, W. S., Steward, B. A., & Bradshaw, E. L. (2022). We know this much is (meta-analytically) true: A meta-review of meta-analytic findings evaluating self-determination theory. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 813-842. <https://doi.org/10.1037/bul0000385>
- Ryan, R. M., Jang, H., Wang, J. C., Matos, L., Gordeeva, T., Kaplan, H., Behzadnia, B., Kantas, O., Ferber, K., Soenens, B. & Vansteenkiste, M. (2025). Variations in need supports in education as a function of cultural and economic factors: Perspectives from self-determination theory. *Educational Psychology Review*, 37(4), 118. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10088-2>
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Vansteenkiste, M., Soenens, B. y 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. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.5>

DOSIER / DOSSIER

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

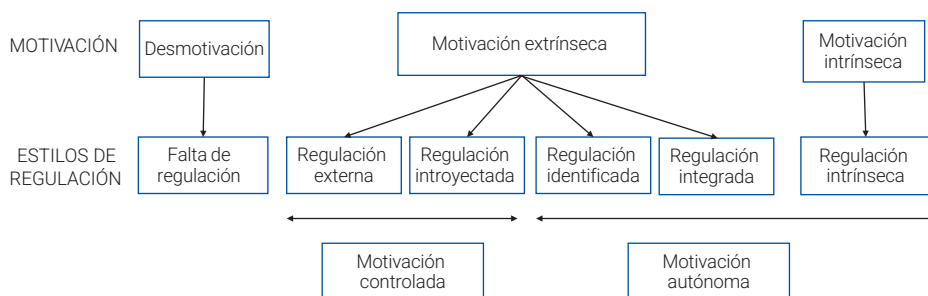
continuación, describiremos la teoría de la integración orgánica —una miniteoría de la TAD— a fin de contextualizar los estilos y tipos motivacionales (Pelletier & Rocchi, 2023; Ryan & Deci, 2017).

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.

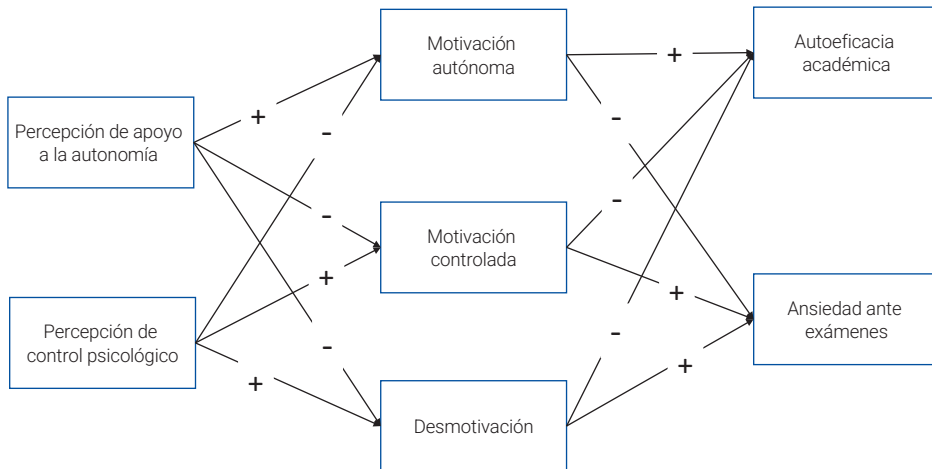
Por lo expuesto anteriormente, y reconociendo la influencia de la percepción del contexto en la motivación de las personas, es necesario que el estilo motivacional del docente promueva la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, mediante el apoyo a la autonomía de los estudiantes para un 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 (Ferreyra, 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 ($\chi^2/gf = 2.39$; 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).

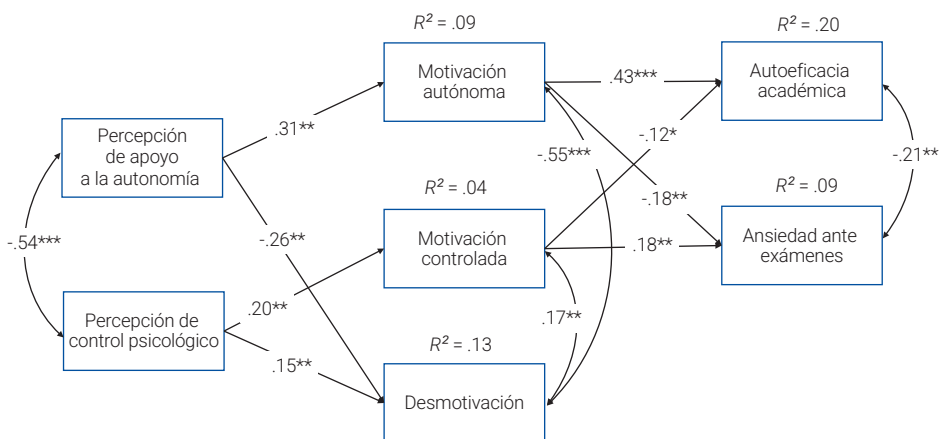
En el modelo 3, no todos los índices de ajuste fueron aceptables: $\chi^2(1) = 4.86$; $p = .028$; RMSEA = .099; CFI = .99; y SRMR = .012. Este se debió a que el RMSEA se encuentra fuera del rango de lo esperado, a pesar de que otros índices de ajuste sí lo estaban. Al tener modelos competidores, la comparación 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>

ESTILOS DE ENSEÑANZA DE PROFESORES DE DANZA URBANA EN LIMA METROPOLITANA

JIMENA GARCÍA CHEN

<https://orcid.org/0009-0006-4558-2501>

Pontificia Universidad Católica del Perú

GLORIA GUTIÉRREZ VILLA

<https://orcid.org/0000-0002-8684-5068>

Pontificia Universidad Católica del Perú

Correo electrónico: gloria.gutierrezv@pucp.edu.pe

Recibido: 19 de diciembre del 2025 / Aceptado: 17 de febrero del 2026

doi: <https://doi.org/10.26439/persona2025.n2.8496>

RESUMEN. El presente estudio tuvo como objetivo analizar los estilos de enseñanza empleados por docentes de danza urbana de Lima Metropolitana. Para ello, se empleó el modelo circunflejo de Aelterman et al. (2019), el cual propone cuatro estilos: apoyo a la autonomía, estructura, control y caos; y ocho subestilos respectivos, dos por cada estilo: participativo, adaptativo, orientador, clarificador, demandante, dominante, abandonador y expectante. Como método, se realizaron entrevistas semiestructuradas a tres docentes y doce estudiantes (cuatro por docente) al igual que observaciones semiestructuradas de la clase de cada profesor. En los resultados se identificó que los distintos estilos de enseñanza desplegados por los participantes surgen en distintas situaciones de enseñanza dentro de la clase de danza urbana. Dichas situaciones pueden ser clasificadas dentro de los tres momentos grandes de la clase: inicio, desarrollo y cierre de la clase. A partir de ello, se encontró que los docentes de la danza urbana emplean de forma predominante los estilos de estructura y de control al enseñar su clase. En ese sentido, sería de importancia dentro del ámbito de danza urbana incentivar que los docentes empleen con mayor frecuencia los subestilos correspondientes al apoyo a la autonomía, en lugar de aquellos pertenecientes al estilo de control.

PALABRAS CLAVE: estilos de enseñanza / danza urbana / teoría de la autodeterminación / modelo circunflejo

TEACHING STYLES OF URBAN DANCE TEACHERS IN METROPOLITAN LIMA

ABSTRACT. This study aimed to analyze the motivational styles used by urban dance teachers in Metropolitan Lima. To this end, the circumplex model of Aelterman et al. (2019) was employed. This model proposes four main styles: Autonomy Support, Structure, Control and Chaos, and eight respective substyles: Participative, Attuning, Guiding, Clarifying, Demanding, Domineering, Abandoning and Awaiting, two for each style. The method consisted of semi-structured interviews with three teachers and twelve students (four per teacher), as well as semi-structured observations of each teacher's class. The results identified that the different teaching styles employed by the participants emerged in various teaching situations within the urban dance class. These situations can be classified within the three main phases of the class: beginning, development, and closing. Based on this, it was found that urban dance instructors predominantly use the Structure and Control styles when teaching. Therefore, it would be important within the field of urban dance to encourage instructors to more frequently use the Support for Autonomy substyles instead of the Control substyles.

KEYWORDS: teaching style / urban dance / self-determination theory / circumplex model

INTRODUCCIÓN

En nuestra vivencia cotidiana podemos distinguir fácilmente entre la delicadeza de una bailarina de *ballet* del virtuosismo acrobático de un grupo de *hip hop* (Murga Castro, 2023). Esto sucede debido a que ambos comprenden estilos de danza completamente diferentes, que proceden de contextos históricos, sociales, políticos y culturales particulares. La danza urbana surge de la cultura *hip hop*, con estilos de baile como el *locking*, el *popping*, el *break dance*, entre otros (Schaillée et al., 2017). Además, surge también de la cultura *house* que incluye estilos como el *voguing*, el *waacking*, el *house* y *electro dance* (Valdés González et al., 2022). Con el pasar del tiempo, la danza urbana ha sido adaptada a las academias de danza (Markula, 2020) y a formas más comerciales, profesionales y competitivas (Valdés González et al., 2022).

En general, los entornos de educación de la danza preprofesional y profesional se han conocido tradicionalmente por el control y la rivalidad (Hancox et al., 2017; Van Rossum, 2004). Usualmente, se percibe al docente de danza como autoritario, que humilla a sus estudiantes y se centra en sus errores (Van Rossum, 2004). Además, la danza ha sido reconocida como un espacio en donde existen relaciones de poder asimétricas entre el docente y el estudiante y que tiene de base una cultura de perfección en la que los bailarines buscan niveles de rendimiento cada vez más elevados (Dwarika & Haraldsen, 2023; Hall & Hill, 2012; Jowett et al., 2021; Nordin-Bates & Jowett, 2022). Así, los bailarines tienden a poner un esfuerzo gigante y a vincular su autoestima con estándares establecidos, ya sea por los demás o por ellos mismos, lo cual podría generar el surgimiento de experiencias negativas (Hall & Hill, 2012). Lo mencionado ha sido observado principalmente en el *ballet*, el cual es conocido como una danza que posee una cultura jerárquica, en la que los bailarines aceptan el abuso y comportamiento irrazonable en un estado de conformidad silenciosa (Dwarika & Haraldsen, 2023).

Al ser estilos tan distintos, resultaría pertinente estudiar si el entorno de control encontrado en el *ballet* se encuentra presente dentro de la danza urbana y si este posee el mismo significado que tiene en el *ballet*. En ese sentido, es de importancia comprender cómo los contextos de enseñanza pueden influir en la experiencia motivacional de los estudiantes. A partir de esto, este estudio se fundamenta en la teoría de la autodeterminación (TAD), dado que esta se ocupa particularmente de cómo los factores sociocontextuales apoyan o frustran el progreso de las personas a través de la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas de competencia, relación y autonomía (Ryan & Deci, 2017). Dichas necesidades psicológicas básicas consisten en aquellos nutrientes psicológicos esenciales para el bienestar, la integridad y el crecimiento psicológico del individuo (Ryan, 1995; Ryan & Deci, 2017; Ulstad et al., 2016). La autonomía se refiere a la experiencia de voluntad, la competencia se refiere a la experiencia de eficacia y dominio, y la relación consiste en el sentido de conexión con otras personas (Aelterman et al., 2019).

Guiado por la TAD, Aelterman et al. (2019) proponen un modelo circunflejo sobre los estilos motivacionales de enseñanza de los docentes. Dentro de este modelo se plantean cuatro estilos de enseñanza: apoyo a la autonomía, estructura, control y caos. Cada estilo posee dos subestilos respectivos. En ese sentido, los ocho subestilos son los siguientes: participativo, adaptativo, orientador, clarificador, demandante, dominante, abandonador y expectante (o a la espera).

Siguiendo el modelo, el primer estilo es el de apoyo a la autonomía. El docente emplea este estilo cuando identifica y fomenta los intereses y preferencias de los estudiantes. Un primer subestilo es el participativo en el que el docente, en función de los intereses identificados, ofrece opciones significativas a los estudiantes. El segundo subestilo es adaptativo cuando el docente fomenta los intereses de los estudiantes con ejercicios más interesantes y amenos.

El segundo estilo es el de estructura. Se emplea cuando el docente proporciona asistencia a los estudiantes con el fin de que dominen las actividades de clase. En este dominio, un subestilo orientador ocurre cuando el docente brinda ayuda a los estudiantes en caso estos la necesiten y explica los pasos necesarios para completar una tarea. El subestilo clarificador ocurre cuando el docente comunica las expectativas de clase a los estudiantes de forma clara.

El tercer estilo es el de control. Se emplea cuando el docente busca que los estudiantes piensen, sientan y se comporten de la manera prescrita por él o ella. En este estilo, un subestilo demandante sucede cuando el docente exige disciplina a sus estudiantes, no tolera la participación ni la contradicción, y amenaza con sanciones si no cumplen. El subestilo dominante sucede cuando el docente obliga a los estudiantes y los reprime infundiéndoles sentimientos de culpa y vergüenza.

El último estilo es el de caos. El docente emplea este estilo cuando deja a los estudiantes solos, lo cual les dificulta comprender lo que deben hacer. En esta disposición general, un subestilo es el abandonador, en el que el docente permite que los estudiantes ejecuten lo que deseen sin ninguna guía. En cambio, el subestilo expectante —también conocido como a la espera— ocurre cuando el docente espera a ver cómo evolucionan las cosas y no planifica la sesión.

Una característica importante del modelo es que la ausencia de autonomía no denota necesariamente la presencia de control docente, por lo que se las identifica como dos dimensiones separadas (Ryan & Deci, 2017). A partir de esto, en la investigación se conoce el *bright side* que establece que un estilo de autonomía guíe a la persona a un funcionamiento óptimo (Filak & Sheldon, 2008; Jang et al., 2012), mientras que uno controlador puede inducir a resultados maladaptativos (Haerens et al., 2016).

Por otro lado, Gagné et al. (1992) proponen un enfoque sistemático para el diseño instruccional conocido como los nueve eventos instruccionales. Este modelo proporciona un marco para diseñar y mejorar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes (Lin et al., 2024). Los nueve eventos propuestos por Gagné et al. son ganar atención; informar el objetivo de aprendizaje; estimular el recuerdo de aprendizajes previos; presentar el contenido; proporcionar una guía en el aprendizaje al estudiante; obtener rendimiento; proporcionar retroalimentación; evaluar el desempeño; y mejorar la retención y la transferencia.

El primer evento instruccional (ganar atención) requiere presentar un estímulo que capte la atención de los estudiantes, ya sea basado en un cambio de estímulo o en algo del interés del estudiante, con el fin de que participen en las actividades (Gagné et al., 1992). El segundo evento (informar los objetivos de aprendizaje) permite que los estudiantes comprendan qué se espera que aprendan, demuestren o sepan al concluir la instrucción (Gagné, 1985). El tercero (estimular el recuerdo de aprendizajes previos) refiere a que los estudiantes puedan asociar la nueva información que obtendrán con conocimientos previos o experiencias personales (Gagné et al., 1992). El cuarto (presentar el contenido) se refiere a las estrategias que son utilizadas para explicar un nuevo aprendizaje (McNeill & Fitch, 2023). Dentro de este evento, el contenido debe ser organizado con explicaciones a partir de una variedad de medios (Khadjooi et al., 2011). El quinto (proporcionar una guía en el aprendizaje) refiere al asesoramiento que debe recibir el estudiante para ayudarlos en su aprendizaje, mediante indicaciones directa o indirectas (Khadjooi et al., 2011). El sexto (obtener rendimiento) ofrece a los estudiantes la oportunidad de aplicar sus conocimientos adquiridos a través de experimentos virtuales, estudios de casos o ejercicios de resolución de problemas (Lin et al., 2024). El séptimo (proporcionar retroalimentación) ocurre cuando se proporciona a los estudiantes una evaluación de su desempeño para que ellos puedan identificar y corregir lo que consideren de su aplicación y comprensión de conocimiento. El octavo (evaluar el desempeño) consiste en la necesidad de evaluaciones periódicas, las cuales son esenciales para monitorear el progreso de los estudiantes y poder determinar su nivel de dominio de un tema (Lin et al., 2024). Finalmente, el noveno evento (mejorar la retención y la transferencia) refiere a que los estudiantes sean capaces de conectar los conceptos originales a situaciones del mundo real para asegurar que ese contenido se haya retenido (Gagné et al., 1992).

El presente estudio

Las investigaciones pasadas relacionadas con los estilos motivacionales de enseñanza del profesorado de danza urbana preprofesional y profesional son escasas hasta la fecha, sobre todo en el Perú y Latinoamérica. No obstante, en contextos europeos y norteamericanos se han encontrado algunos estudios. Por ejemplo, Qusteded y Duda (2009, 2010) y Qusteded et al. (2013) han encontrado que cuando las percepciones de los estudiantes de

hip hop se centran en la tarea, es posible predecir la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, mientras que la percepción de un clima egocentrista podía predecir negativamente la satisfacción de necesidades. Además, los autores hallaron que los climas egocentristas predecían negativamente la competencia de los estudiantes y que el entorno del *ballet* y de la danza contemporánea promueven estilos de apoyo a la autonomía por igual, pero en las danzas chinas este era significativamente menor.

De forma similar, los estudios que analizan la danza como un entorno pedagógico específico son escasos. De acuerdo con Dwarika & Haraldsen (2023), los géneros de danza se han investigado de forma desigual, siendo el *ballet* clásico el más investigado, mientras que los diferentes estilos de danza necesitan ser urgentemente investigados en profundidad. Asimismo, es pertinente el estudio de la temática puesto que los estilos motivacionales han sido estudiados como rasgos relativamente estables, sin considerar su carácter situacional y dinámico en los contextos artísticos. En la misma línea, el estudio de los estilos motivacionales de enseñanza ha sido desarrollado desde un enfoque principalmente cuantitativo. Pese a ello, en una investigación se reveló que al estudiar dicho tema mediante un método cuantitativo no se evidenciaron diferencias significativas, mientras que al emplear dicho método en el caso de los grupos focales sí se descubrieron diferencias notables (Wang et al., 2024).

Es importante conocer las percepciones de los estudiantes también, pues estas influyen directamente en la práctica docente y en la eficacia de enseñanza (Wang et al., 2024; Wisniewski et al., 2022). Además, se han encontrado potenciales incongruencias entre la percepción del docente y la del estudiante (Den Brok et al., 2006; Herrera et al., 2023; Hornstra et al., 2015; Taylor & Ntoumanis, 2007; Wang et al., 2024; Wisniewski et al., 2022). Por ejemplo, en un estudio realizado por Herrera et al. (2023), se encontró que los docentes tienden a sobreestimar su disposición a ofrecer opciones a los estudiantes. A partir de esto, el objetivo general del presente estudio es analizar los estilos de enseñanza en distintas situaciones de clase en tres casos de docentes de danza urbana en Lima Metropolitana.

El estudio ha seguido un paradigma cualitativo, pues al abordarse un tema tradicionalmente cuantitativo se propone analizar en profundidad los estilos de enseñanza en un contexto particular, como lo es el de la danza urbana (Patton, 2015). Para cumplir con este propósito, se diseñó un estudio de caso múltiple, orientado al análisis en profundidad de un fenómeno en un contexto particular. Cada caso estuvo conformado por una tríada compuesta por un profesor, tres de sus estudiantes y la observación de clase, lo que permitió la triangulación de fuentes (Patton, 2015). El estudio se situó en una ontología de realismo crítico, pues se asumió que la realidad educativa existe independientemente del investigador, aunque solo es posible aproximarse a ella de manera parcial y mediada teóricamente a través de los datos recabados en las tríadas. Además, se contempló una

epistemología pospositivista interpretativa (Creswell & Creswell, 2018), pues se partió de un marco teórico previo —en este caso, el modelo circunplejo de Aelterman et al. validado en distintos contextos (Burgueño et al., 2023; García-Cazorla et al., 2024; Huic et al., 2024; Mayo-Rota et al., 2024; Moè et al., 2022)— para orientar el marco analítico bajo el supuesto de que el conocimiento producido constituye una aproximación interpretativa y sistemática de la realidad estudiada. En ese sentido, se llevó a cabo un análisis temático reflexivo de orientación deductiva en el que se reconoce el rol activo del investigador en la interpretación sistemática de los datos (Braun & Clarke, 2012).

MÉTODO

Participantes

Los participantes de este estudio fueron tres profesores y doce estudiantes de danza urbana, cuatro estudiantes por profesor. Todos fueron hombres y mujeres de dieciocho a más años y de Lima Metropolitana. Se eligió a los participantes por casos tipo y por medio de una invitación vía Instagram. Para elegirlos, se consideraron los siguientes criterios: para los profesores, se consideró que los docentes se autoperciban como docentes y sean bailarines profesionales, pues la mayoría de los docentes de la danza no necesariamente ha llevado una carrera en docencia (Warburton, 2009); para los estudiantes, se consideró que hayan estudiado con su profesor por al menos seis meses y que estén entrenando para ser bailarines profesionales (ver Tabla 1).

Respecto a las consideraciones éticas, se tomaron en cuenta distintos principios éticos y protocolos para la investigación. Por un lado, se resguardó el principio de beneficencia y no maleficencia pues se salvaguardó el bienestar de los participantes. Además, se protegió la fidelidad y responsabilidad, pues se mantuvieron los estándares profesionales de conducta (American Psychological Association, 2017). A su vez se resguardó el principio de respeto por los derechos y la dignidad de las personas al respetar su privacidad, confidencialidad, etcétera (American Psychological Association, 2017). En la misma línea, se mencionó verbalmente un protocolo de consentimiento informado en el que se informó a los participantes que su participación era voluntaria en todo momento del estudio, al igual que se realizó un protocolo de contención para abordar eventuales reacciones emocionales de los participantes. También, se detalló la confidencialidad, se obtuvo el permiso para grabar las entrevistas y se esclareció que se devolverán los resultados al finalizar el estudio. El consentimiento informado se recogió de manera verbal debido al carácter de bajo riesgo del estudio y a las condiciones de aplicación. Sin embargo, se aseguró en todo momento la comprensión de la información, la voluntariedad y la posibilidad de retirarse del estudio sin consecuencias.

Por último, se tomó en consideración que una de las investigadoras posee una relación de *insider* con el contexto, pues practica la danza urbana de forma regular y mantiene un vínculo previo con el fenómeno estudiado. En coherencia con el enfoque del análisis temático reflexivo, dicha experiencia se reconoció explícitamente como parte del proceso interpretativo. Durante el análisis se desarrolló un ejercicio sistemático de reflexividad mediante la revisión crítica y continua de los datos, tomando en cuenta las posibles influencias de su experiencia previa en la interpretación de la información recolectada. De este modo, se procuró que las interpretaciones se construyeran a partir de los datos y de las definiciones operacionales sustentadas en la literatura (Meyrick, 2006), mediante un diálogo constante entre la experiencia contextual de la investigadora, el marco teórico adoptado y la evidencia empírica recabada.

Tabla 1

Participantes clasificados según tríada, rol, sexo y edad

Tríada	Participante	Rol	Sexo	Edad
T1	D01	Docente	Femenino	23
T2	D02	Docente	Femenino	27
T3	D03	Docente	Masculino	23
T1	E01	Estudiante	Masculino	22
T1	E02	Estudiante	Femenino	22
T1	E03	Estudiante	Femenino	22
T1	E04	Estudiante	Masculino	24
T2	E05	Estudiante	Femenino	20
T2	E06	Estudiante	Masculino	18
T2	E07	Estudiante	Femenino	21
T2	E08	Estudiante	Masculino	22
T3	E09	Estudiante	Masculino	20
T3	E10	Estudiante	Masculino	24
T3	E11	Estudiante	Femenino	20
T3	E12	Estudiante	Femenino	20

Técnicas de recolección de información

Se emplearon entrevistas semiestructuradas y observaciones semiestructuradas para recolectar la información del estudio. En el caso de las entrevistas semiestructuradas, se realizaron dos guías de entrevista: una para los profesores y una para los estudiantes. Ambas entrevistas contaban con dos partes: la primera seguía una lógica inductiva y la segunda, una lógica deductiva.

La primera parte de la entrevista exploraba cinco áreas temáticas: la estructura de la clase, el sentido personal de enseñanza del docente, la evaluación del aprendizaje, el papel de la motivación en su enseñanza y, por último, el manejo de errores y disciplina. La segunda parte constaba de dos casos en los que se exploraron los ocho subestilos del modelo circunflejo. El primer caso abordó los subestilos participativo, orientador, expectante y demandante, mientras que el segundo caso lo hacía con los subestilos adaptativo, clarificador, dominante y abandonador.

En el primer caso, se planteó una situación en la que un estudiante expresaba desmotivación sobre un estilo nuevo para trabajar. Por otro lado, el segundo caso proponía una situación en la que un estudiante cometía una falta de disciplina. Dentro de ambos casos, se mostraban las soluciones que distintos profesores eligieron (uno por subestilo). Posteriormente, los profesores debían responder qué acciones se parecían más a su práctica como docentes. Tanto estos casos como las preguntas de lógica inductiva de la primera parte de la entrevista fueron revisados por cuatro expertos según cuatro criterios de evaluación: pertinencia, coherencia, claridad y apertura. A partir de esto, los expertos brindaron sus recomendaciones para que las mismas sean fácilmente entendibles por la población. Así, se realizaron posteriormente las correcciones necesarias para culminar el instrumento y poder emplearlo.

El segundo instrumento empleado fue la guía de observación semiestructurada. Primero, se definieron operacionalmente los ocho subestilos y se establecieron las conductas de cada uno de ellos. A partir de esto, se realizó una descripción observable de cada conducta propuesta con el fin de poder tener precisión al emplear el instrumento. Luego, se validó el instrumento por un juicio de expertos en el que se ajustaron las definiciones realizadas, se modificaron algunas conductas y se especificaron otras con el fin de que la observación sea objetiva.

Procedimiento

El procedimiento que se siguió fue el siguiente. Primero se buscó a los participantes en la red social Instagram y se les envió la invitación. En segundo lugar, se realizaron las coordinaciones para realizar las entrevistas y las observaciones. Luego, se realizaron estas, para después llevar a cabo las transcripciones de las entrevistas y el análisis temático deductivo. Tras ello, se redactaron los resultados, la discusión y las conclusiones. Finalmente, se devolvió los resultados a los estudiantes y los docentes a través de una infografía con los principales hallazgos del estudio.

Análisis de la información

Se analizó la información mediante un análisis temático reflexivo de orientación deductiva, realizado de forma manual en Excel. Este análisis estuvo orientado por un marco

teórico previo, específicamente por el modelo circunplejo de los estilos motivacionales docentes propuesto por Aelterman et al. (2019). A partir del modelo, se elaboró un conjunto inicial de códigos definidos *a priori* construidos sobre la base de las dimensiones y subestilos del modelo, que guiaron el proceso de codificación y análisis. Así, el análisis se desarrolló siguiendo las seis fases propuestas por Braun y Clarke (2012): familiarización con la información obtenida; generación de códigos iniciales en base a la literatura; organización e interpretación temática del material a partir de los códigos basados en el marco conceptual; revisión y refinamiento de los temas; definición y denominación de los temas; y elaboración del reporte. En este proceso, el modelo de Aelterman et al. (2019) se utilizó como marco orientador para la construcción de los códigos y los temas, en un diálogo constante entre los datos empíricos, las categorías teóricas y el posicionamiento reflexivo de las investigadoras.

Se reconoce que, al emplear el modelo circunplejo de Aelterman et al. (2019), caracterizado por categorías previamente definidas, el análisis de la información se orientó hacia determinadas conductas consideradas relevantes, lo que llevó a focalizar la interpretación en las categorías propuestas por el modelo teórico, con el riesgo de desatender expresiones que no encajaran directamente con ellas. Sin embargo, este riesgo fue abordado mediante una actitud reflexiva durante el proceso de codificación, lo que permitió realizar ajustes interpretativos cuando esto fue necesario y garantizar que los temas finales se mantuvieran estrechamente vinculados con lo expresado u observado.

En ocasiones, durante el proceso de codificación se identificaron fragmentos difíciles o ambiguos de clasificar dentro de las categorías, debido a la superposición de significados entre categorías y a la complejidad contextual de algunas conductas. Por ello, se realizó un análisis reflexivo e iterativo sobre los datos, con el fin de asegurar la coherencia interpretativa. En este proceso, se decidió la correspondencia de cada fragmento con el modelo teórico, una interpretación situada de su significado predominante en el contexto, evitando la aplicación mecánica categorías predefinidas.

Es importante señalar que en el análisis se han considerado las entrevistas a docentes y estudiantes, así como la observación de clase de cada profesor. A esto se le ha denominado tríada. Por tanto, la tríada 1 corresponde al docente 1, a sus respectivos estudiantes y a la observación de su clase; la tríada 2, al docente 2, a sus estudiantes y a su clase observada; y la tríada 3, al docente 3, a sus estudiantes y a su clase observada (ver Tabla 1).

RESULTADOS

El objetivo original del estudio fue analizar los estilos motivacionales de enseñanza empleados por los profesores en la danza urbana. Se identificó cómo los estilos de

enseñanza se configuran dinámicamente en distintas situaciones de enseñanza. Se han clasificado dichas situaciones en tres momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre (ver Tabla 2). Tal como se han analizado las tríadas, se consideró las claves D para docente, E para estudiante y O para observación. De este modo, se distinguen las fuentes de la información que han ayudado a definir los estilos de enseñanza.

Tabla 2

Temas analíticos contruidos a partir de situaciones de enseñanza

Momento de clase	Situaciones de enseñanza
Inicio	El saludo como expresión de apoyo y estructura La explicitación de objetivos como encuadre estructurante
Desarrollo	Enseñanza de la coreografía: entre la directividad y la participación La guía pedagógica como regulación estructurante del aprendizaje La corrección del error: ¿estructura o control? La disciplina como práctica autoritaria Ante la desmotivación del estudiante: ¿apoyo o control?
Cierre	La retroalimentación docente como regulador motivacional

Nota. Esta tabla muestra los temas analíticos contruidos a partir de las situaciones de enseñanza observadas, organizados según los momentos de la clase.

Inicio de la clase

El saludo como expresión de apoyo y estructura

Se identificó que los docentes de las tres tríadas iniciaron la clase con un saludo a sus alumnos en el que empleaban un estilo de apoyo a la autonomía, específicamente un subestilo adaptativo, pues empleaban una prosodia de apoyo para ello. Por ejemplo, en la tríada 2 un estudiante menciona lo siguiente: “Claramente, inicia con buena energía ... Creo yo que siempre nos brinda un saludo muy cordial, dándonos un detalle más o menos de lo que vamos a trabajar en clase” (E08). El saludo no solo cumple una función protocolar, sino que configura un clima caracterizado por la cercanía en un contexto estructurado, estableciendo una base relacional que encuadra el desarrollo posterior de la sesión.

La explicitación de objetivos como encuadre estructurante

Al inicio de la clase, los docentes también informaron el propósito u objetivos de la clase, lo que coincide con otro evento de Gagné (1985). Para esto, emplearon un estilo de estructura y un subestilo clarificador pues mencionaron cuáles eran los propósitos

de forma clara y concisa. Por ejemplo, en la tríada 1, se observa que “la profesora inicia la clase y señala que la coreografía del día es de reguetón; brinda algunos alcances sobre cómo sonará la música y el ritmo de la canción”. Así, de manera general, en el momento de inicio de la clase, se observa que el docente emplea una combinación entre los estilos de apoyo a la autonomía y de estructura lo que le permite articular una cercanía relacional bajo un marco normativo.

Desarrollo de la clase

Enseñanza de la coreografía: entre la directividad y la participación

En el desarrollo de la clase, el docente explica, modela y desglosa los movimientos que constituyen la coreografía. La tríada 1, por un lado, emplea el subestilo participativo con predominancia, pues permite que los estudiantes agreguen sus movimientos personales en ciertas partes de la coreografía (E01, E03, E04, O01). En esta situación, se evidencia una tensión interpretativa entre prácticas de estructura y espacios de participación, y se adoptan distintos matices según cada tríada.

Un hallazgo relevante es que, si bien se observó —y, a través de las entrevistas, se evidenció— que los estudiantes percibían el estilo de la docente de la tríada 1 como un estilo de apoyo a la autonomía y de estructura la docente se percibía a sí misma como exigente, en lo que respecta a la enseñanza de pasos de coreografía. Por ejemplo, esta mencionaba lo siguiente:

Sí, siento que es como exigente, pero no desde el lado de que el profesor te exige, sino [de] que ellos mismos [se] exigen ... Porque, antes, la única opción de mejorar era entrenar de verdad y la gente entrenaba sin buscar un video, sin buscar ... Creo que más era [el entrenamiento] como [buscar] la aprobación del maestro. Entonces, tú la rompías durante toda la clase. El entrenamiento del alumno iba dedicado a entrenar y mejorar. (D01)

En ese sentido, la docente percibe que ella es exigente al dictar la coreografía, al igual que lo eran los profesores de danza urbana en el pasado, lo cual refleja una discrepancia entre lo que los estudiantes perciben y lo que la docente percibe sobre sí misma. Esto puede deberse a que, en ocasiones, se puede confundir un estilo demandante con un estilo orientador, pues los docentes pueden dictaminar en exceso el comportamiento de los estudiantes y convertirse en controladores en lugar de brindar estructura (Aelterman et al., 2019). Así, se puede observar cómo los estudiantes sobreestiman cuánto de los estilos de apoyo a la autonomía y de estructura su profesor puede efectivamente seguir dentro de la enseñanza de la coreografía.

Por otro lado, la tríada 2 emplea un subestilo orientador principalmente al explicar el procedimiento necesario para que los estudiantes logren realizar la coreografía con éxito

(E05, E07, O02). La docente percibe que emplea un subestilo participativo, pues permite que los estudiantes exploren sus movimientos cuando enseña un nuevo estilo. Esto, a su vez, refleja las diferencias entre las percepciones de los docentes y los estudiantes. La tríada 3 emplea también un subestilo orientador, pues también brinda los pasos exactos y cómo ejecutarlos correctamente. Esto es percibido tanto por los estudiantes como por los observadores dentro de la clase, pues en el informe de observación se reportó que el docente detiene la música en ocasiones para brindar instrucciones necesarias para seguir la coreografía, en las que menciona el procedimiento exacto para realizar la coreografía (O03).

En ese sentido, dentro de la enseñanza de los pasos de la coreografía, los estilos predominantes son los de estructura y apoyo a la autonomía, al igual que dentro del inicio de la clase. Esto sugiere una configuración híbrida en la que la estructura directiva se combina con espacios de participación regulada.

Guía para el aprendizaje

Otra situación identificada en este momento de clase se da cuando el docente proporciona una guía en el aprendizaje del estudiante. Más que una acción específica, esta práctica configura un modo de regulación del aprendizaje que oscila entre el acompañamiento con estructura y la exigencia normativa; es decir, facilita la comprensión del estudiante al resolver dudas y apoyar en la ejecución de las tareas. Para ello, la tríada 1 emplea un subestilo demandante, pues no admite dudas o preguntas en clase (D01, E02, E03, E04). La profesora, no obstante, percibe que ella despliega principalmente un subestilo adaptativo, pues señala que ella conversa con los estudiantes de forma horizontal y les brinda acompañamiento (D01).

En la observación, por otro lado, se percibe que la docente emplea un subestilo clarificador, porque se observó que la docente circulaba constantemente por el aula para poder observar el avance de los alumnos e intervenir, en caso un estudiante lo necesite, para brindar las instrucciones de cómo resolver un movimiento (O01). De esta manera, se observa que hay diferencias entre las percepciones de los estudiantes, de la docente y de la observación.

La tríada 2 emplea un subestilo orientador, pues la docente instruye al estudiante al mencionar cómo mejorar los movimientos y brindar asistencia cuando se les dificulta una tarea (E05, E08). La tríada 3 emplea un subestilo orientador también, pues el docente indica cómo puede el estudiante mejorar. En ese sentido, los docentes emplean un estilo de estructura con predominancia, aunque con el estilo de control también.

De manera general, los estilos predominantes empleados para proporcionar una guía en el aprendizaje fueron los de control y de estructura lo que define un modo de regulación pedagógica que articula acompañamiento técnico con exigencia normativa.

La corrección del error: ¿estructura o control?

Cuando un estudiante ejecuta un movimiento o actividad de forma no esperada por el profesor, las tríadas emplean un subestilo orientador, pues indican cuál fue el error y cómo pueden mejorarlo (T1: D01, E01, E02, E04; T2: D02, E01, E02, E03, E04; T3: D03, E11). No obstante, algunas tríadas emplean también un subestilo demandante. Por ejemplo, la docente de la tríada 2 corrige los errores empleando un lenguaje autoritario para señalar cómo realizar los movimientos. Una disposición similar está presente en la tríada 3, porque aquí el docente suele hacer que sus estudiantes repitan el mismo paso hasta que este salga cómo él lo espera.

De esta manera, se observa nuevamente que los docentes emplean predominantemente un estilo de estructura, aunque combinado con control, lo que revela una configuración híbrida del estilo de enseñanza en situaciones en las que hay que corregir al estudiante y en las que cometer un error se convierte en un motivo de negociación orientador, formativo y normativo.

La disciplina como práctica autoritaria

La presente situación hace referencia a la respuesta docente ante conductas de indisciplina de los estudiantes. Es importante clarificar que, si bien en las entrevistas se identificó que los docentes suelen corregir las faltas de disciplina de los estudiantes, en la observación no se presenciaron ninguna durante la clase. Con respecto a los resultados, se encontró que las tres tríadas suelen emplear un estilo de control específicamente un subestilo dominante frente a este tipo de situación. En la tríada 1, esto es expresado por la docente, quien tiende a imponer reglas arbitrarias y espera el cumplimiento de las mismas sin que los estudiantes puedan brindar su opinión. Por ejemplo, ella reporta lo siguiente: "Pero en mi taller la gente ya lo sabe. Entonces, no siento que haya faltas de respeto. Saben que no pueden llegar tarde y preguntar. Saben que no pueden sacar su celular" (D01). Como se puede ver en la cita, la docente vincula o equipara el respeto a la obediencia; los estudiantes deben cumplir normas poco flexibles para mantener el orden del aula, mas esto no significa que dichas normas orienten el aprendizaje del estudiante. Esta percepción de la docente es congruente con la percepción de todos los estudiantes, quienes señalan que la docente tiende a establecer reglas arbitrarias, y sanciones inmediatas que son inflexibles, frente a ciertas acciones, como no dejarlos pasar a la clase.

En cuanto a la tríada 2, se encontró que la docente emplea un subestilo dominante, pues también establece sanciones poco flexibles como el no dejar a sus alumnos bailar si es que ellos no muestran iniciativa inmediata de salir frente a toda la clase a demostrar los pasos de baile que han trabajado en clase (D02, E05, E07). Esto es percibido tanto por la docente como por los estudiantes. Por ejemplo, un estudiante menciona lo siguiente:

Uy, yo creo que ahí sí se molesta. Tipo, cuando llegan tarde o ... [cuando] llegan y nadie ha calentando. Siento que [ahí] sí se molesta ... O cuando no salen a [participar] los grupos de entrenamiento. Dice ... ""Bueno, ¡nadie sale!" ... Y así ... Siento que se toma medidas ... más drásticas para hacernos aprender. (E05)

En un sentido similar, en la tríada 3, tanto la docente como los estudiantes perciben que se emplea un subestilo dominante, porque se establecen sanciones como no permitir que los estudiantes bailen cuando estos contradicen a la docente (D03, E10, E11, E12).

Ante la desmotivación del estudiante: ¿apoyo o control?

La siguiente situación ocurre cuando el estudiante muestra poco interés o energía para aprender o participar. Primero, la tríada 1 emplea los subestilos adaptativo (O01, E01, E02) y demandante (D01, E02, E04) con predominancia. Aquí se observa una oscilación entre estrategias de apoyo emocional y mecanismos de presión normativa. Es adaptativo porque brinda palabras de ánimo y frases para motivar a los estudiantes cuando estos sienten frustración durante la clase; es demandante pues la docente verbaliza que deben cumplir con las actividades sin modificaciones, aunque se encuentren desmotivados.

La tríada 2 emplea un subestilo demandante, ya que emplea una entonación sarcástica (D02), y un subestilo dominante, pues suele presionar al estudiante a participar, aunque se sienta desmotivado (E07, E08). Finalmente, la tríada 3 emplea un subestilo adaptativo, pues brinda frases de ánimo, ya sea personalizadas como de forma general, a los estudiantes para motivarlos (D02, E09, E10, E11, E12). Entonces, se utiliza un estilo de apoyo a la autonomía, pero también con una dosis del estilo de control lo que evidencia una oscilación contextual entre apoyo emocional y mecanismos de presión que se orientan al restablecimiento del compromiso con la tarea.

Cierre de la clase

La retroalimentación docente como regulador motivacional

La última situación consiste en que el docente brinda un *feedback* a los estudiantes por medio de elogios y frases alentadoras. Las tres tríadas emplean un subestilo adaptativo para esto (T1: D01, E02, E03, O01; T2: E05, E07, E08; T3: E12, O03). En ese sentido, se emplea un estilo de apoyo a la autonomía durante el cierre de clase, lo cual consolida el encuadre relacional construido a lo largo de la sesión; aunque es cierto, también, que en ocasiones el elogio constituye un mecanismo de regulación del desempeño dentro de la normativa de la clase.

DISCUSIÓN

Inicio de la clase

El saludo como expresión de apoyo y estructura

Es explicable que los docentes empleen el subestilo adaptativo, ya que buscan propiciar un buen *rapport* con sus estudiantes. Esta técnica tiene un impacto directo en el aprendizaje de los estudiantes, para su desarrollo personal y académico (Jiménez Gutiérrez, 2024). Esto se ha encontrado en un estudio de Minton (2003), quien mostró que los docentes de danza solían tener un alto *rapport* en contraste con docentes de los no danzantes. Además, el *rapport* permite captar la atención, lo cual es un evento instruccional de Gagné. En ese sentido, captar la atención promueve que los estudiantes prioricen el estímulo de enseñanza y, así, aprendan de forma efectiva (Ngussa, 2014).

La explicitación de objetivos como encuadre estructurante

Informar los objetivos de clase representa otro evento instruccional de Gagné. Permite al estudiante saber qué puede esperar de la clase y qué debe hacer para lograr el aprendizaje (Alfonzo, 2003). Esto concuerda con lo encontrado en Mainwaring y Krasnow (2010), quienes mencionan que en la danza se establecen objetivos específicos medibles y realistas dentro del inicio de la clase. Además, en estudiantes de educación física se encontró que los docentes suelen exponer los objetivos empleando un estilo de estructura también, aunque a veces acompañado del estilo de control (Coterón et al., 2024).

Desarrollo de la clase

Enseñanza de la coreografía: entre la directividad y la participación

Lo hallado no concuerda con la teoría, pues la mayor cantidad de estudios sobre la temática se han realizado sobre el *ballet* y este ha sido preeminentemente percibido como un contexto controlador. No obstante, los hallazgos pueden ser explicados por la existencia de variaciones en los estilos de danza. Por ejemplo, Qusted et al. (2013) encontraron que el *ballet* poseía un vocabulario más definido, mientras que la danza contemporánea destacaba la versatilidad y novedad, por lo que podrían existir diferencias entre géneros. Además, Qusted y Duda (2009) encontraron que docentes de *hip hop* empleaban estilos tanto de apoyo a la autonomía como de control. Desde esa perspectiva, los resultados reflejan que puede existir una coexistencia de estilos motivacionales y que, si bien el *ballet* ha sido tradicionalmente conocido como un espacio caracterizado por el control, en otros estilos de danza se observan prácticas de apoyo a la autonomía, lo cual sugiere que los estilos docentes no son homogéneos ni estáticos, como se suele pensar.

La guía pedagógica como regulación estructurante del aprendizaje

El docente de la tríada 1 puede emplear un subestilo demandante pues busca mantener el orden de la clase, el cual podría verse alterado si los estudiantes realizan preguntas. Además, en los resultados, los estudiantes muestran conformidad con la regla de no realizar preguntas, pues señalan que la docente logra identificar sus dudas sin que ellos se lo pregunten. En ese sentido, los estudiantes tienden a justificar que el docente emplee dicho estilo al considerarlo como beneficioso para ellos.

Siguiendo a Johansen et al. (2023), los estudiantes pueden sentirse motivados a realizar una actividad si la consideran relevante. En ese sentido, los estudiantes podrían justificar el control que experimentan de parte de los profesores si lo consideran útil para su crecimiento profesional. Ello concuerda con lo encontrado por Warnick et al. (2016), según quienes los danzantes consideran que la disciplina rigurosa es necesaria para su desarrollo profesional. Por otro lado, proporcionar una guía también es un evento instruccional de Gagné. Los docentes podrían emplear dicho evento siendo orientadores para guiar y asistir a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Esto concuerda con la teoría pues en la danza es esencial el *mentoring*, en el que el docente adopta el rol de líder a seguir y actúa como guía para brindar las instrucciones progresivas y correcciones constructivas (Mainwaring & Krasnow, 2010). Esto también se encuentra en un estudio de Chen (2001), en el que se encontró que la docente proporciona a los estudiantes sugerencias coherentes y retroalimentación para facilitar su aprendizaje.

La corrección del error: ¿estructura o control?

Los docentes podrían emplear un subestilo orientador en dicha situación pues, de acuerdo con Aelterman et al. (2019), es característico de un docente que emplea dicho subestilo señalar qué hizo mal e indicarle cómo mejorar. En la danza, los bailarines consideran de suma importancia que el docente brinde correcciones basadas en cómo lograr mejorar y no solo qué deberían mejorar. Asimismo, se explica que los docentes siguen un subestilo demandante, ya que la danza prioriza la búsqueda de la perfección y no cometer errores (Dwarika & Haraldsen, 2023; Hall & Hill, 2012; Jowett et al., 2021; Nordin-Bates & Jowett, 2022).

La disciplina como práctica autoritaria

Se puede explicar que, al cometer el estudiante una falta de disciplina, los docentes empleen un subestilo dominante, pues dicha situación amenaza en mayor magnitud el orden de la clase. Al percibir una falta de disciplina, el docente puede percibir que se ha puesto en riesgo el control que tiene sobre el grupo. De acuerdo con la teoría, los docentes tienden a ser controladores cuando sienten que tienen que recuperar la estructura de la clase. Además, esto puede explicarse por la relación asimétrica

profesor-estudiante dentro de la danza, la cual hace que los estudiantes se acostumbren a encontrarse en espacios controladores de castigo-recompensa (Jowett et al., 2021). Por ejemplo, Warnick et al. (2016) encontraron que los bailarines expresaron que los profesores que evitan la disciplina severa generan estudiantes perezosos que no desarrollan la ética necesaria para el rubro en el que se encuentran. Asimismo, en un estudio de Warburton (2009), una exbailarina profesional mencionó que el mejor docente que había tenido había sido un “cold-blooded slave-driver who did not give a damn about her students’ feelings [esclavista despiadado que no le importaba en absoluto los sentimientos de sus alumnos]” (p. 336). En ese sentido, los estudiantes justifican también que el docente emplee un estilo de control dentro de la danza.

Ante la desmotivación del estudiante: ¿apoyo o control?

Se puede explicar que los docentes hayan empleado un subestilo adaptativo pues se ha encontrado que estos suelen también emplear un estilo de apoyo a la autonomía dentro de la danza. Por ejemplo, Kukhar y Bilous (2023) encontraron que los docentes deben generar un ambiente de entusiasmo para motivar a sus estudiantes dentro de clase. Además, se justifica que los docentes empleen un subestilo dominante, ya que la desmotivación también amenaza el orden de la clase. En la misma línea, los docentes tienden a reaccionar ante la pasividad o desmotivación de los estudiantes y emplear prácticas controladoras cuando perciben ello (Pelletier & Vallerand, 1996; Pelletier et al., 2002; Sarrazin et al., 2006; Skinner & Belmont, 1993).

Cierre de la clase

La retroalimentación docente como regulador motivacional

En las tríadas, los docentes brindan principalmente un *feedback* positivo por medio de elogios y frases alentadoras, lo cual concuerda con la teoría encontrada, dado que en el baile es de importancia brindar *feedback* tanto positivo como negativo. Sin embargo, es importante destacar que en la danza los estudiantes son especialmente vulnerables frente a la duda sobre los estándares de rendimiento (Nordin-Bates et al., 2014). Además, Warnick et al. (2016) encontraron que el reconocimiento es señalado por los bailarines como la principal recompensa dentro de la danza. Esto también se observa dentro de los resultados cuando los estudiantes mencionan que buscan ser reconocidos y aprobados por el docente. En ese sentido, los elogios podrían servir como premios contingentes en un espacio de control, para recompensar al estudiante por cumplir con las instrucciones del docente (Reeve & Jang, 2006).

CONCLUSIONES

Se puede concluir que el estilo de enseñanza empleado por los docentes y percibido por los estudiantes es desplegado según la situación de clase que se lleva a cabo. Este hallazgo refuerza una comprensión situada y dinámica sobre los estilos de enseñanza y demuestra que estos estilos no operan como rasgos estables, sino como respuestas pedagógicas al contexto y a las demandas situacionales de la enseñanza.

Asimismo, se concluye que los docentes suelen emplear de forma predominante estilos de estructura y de control. En contextos de alta exigencia —como es el caso de la danza urbana—, la organización y la regulación del comportamiento asumen un rol central en la práctica docente. Sin embargo, es importante que los docentes puedan emplear con mayor frecuencia un estilo de apoyo a la autonomía, antes que un estilo de control; de este modo, se promoverían experiencias de aprendizaje más motivadoras y sostenidas que satisfagan las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes, sin comprometer su desempeño.

Una fortaleza del estudio es la metodología cualitativa utilizada, dado que la investigación previa sobre esta temática ha seguido principalmente una línea cuantitativa. El enfoque cualitativo ha permitido acceder a los significados, las percepciones y los desafíos de la práctica docente, lo que significa un aporte importante y complementario a la literatura ya existente. Además, otro alcance fue identificar cómo una situación de enseñanza puede hacer que uno o más subestilos se desplieguen. Esto contribuye a una mejor comprensión de lo que ocurre en el docente cuando este lleva a cabo su práctica educativa: se evidencia un tránsito entre distintos subestilos en una misma sesión y en respuesta al contexto. Asimismo, un alcance consistió en la cristalización entre las entrevistas y las observaciones, lo cual permitió analizar el fenómeno desde su complejidad y perspectivas diferentes, lo que permitió reflejar facetas que se complementan mutuamente. Esto favoreció el análisis y la interpretación de los resultados.

Por otro lado, una limitación ha sido que las entrevistas no fueron realizadas en función a la observación, por lo que ciertas situaciones reportadas en ellas no fueron observadas y viceversa. Esto pudo limitar la posibilidad de profundizar en situaciones más específicas de la interacción en la clase. En un futuro estudio, se recomienda que las entrevistas se realicen en función de las observaciones, lo que permitiría explorar con mayor detalle las intencionalidades de los docentes y las respuestas particulares de los estudiantes, así como el contexto de ocurrencia de estas interacciones. Otra limitación es que se realizó solo una observación por tríada y, por ello, en un futuro estudio se recomienda realizar más observaciones con el fin de obtener una visión más completa de la temática. Se podrían añadir observaciones longitudinales para poder analizar la variabilidad de los estilos a lo largo del tiempo. También, una limitación fue que la literatura sobre la TAD en contextos de danza urbana es escasa, lo que dificultó la comparación directa de los hallazgos con estudios previos.

Finalmente, una recomendación para futuros estudios es investigar las posibles diferencias de género y de estilos de danza urbana para comprender si variables socio-culturales pueden interactuar con los estilos de enseñanza. Esta recomendación surge a partir de un estudio realizado por Zaletel y Kajtna (2020), en el que se encontró que las mujeres tienen mayor motivación competitiva negativa debido a que sus expectativas sobre el entorno social en que se encuentran son mayores. Asimismo, en el estudio se halló que los valores priorizados por los bailarines pueden variar de acuerdo con el estilo de danza, por lo que podría haber mayor preferencia por uno u otro estilo de enseñanza según el valor que se le asigne. Esto ofrece la oportunidad de diseñar prácticas educativas más afines con las características de los estudiantes y con el contexto artístico.

REFERENCIAS

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & 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://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Alfonzo, A. (2003). *Estrategias instruccionales*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. En H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Burgueño, R., Abós, Á., Sevil-Serrano, J., Haerens, L., De Cocker, K., & García-González, L. (2023). A circumplex approach to (de)motivating styles in physical education: Situations-in-school-physical education questionnaire in Spanish students, pre-service, and in-service teachers. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 28*(1), 86-108. <https://doi.org/10.1080/1091367x.2023.2248098>
- Chen, W. (2001). Description of an expert teacher's constructivist-oriented teaching: Engaging students' critical thinking in learning creative dance. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 72*(4), 366-375. <https://doi.org/10.1080/02701367.2001.10608973>
- Coterón, J., Fernández-Caballero, J., Martín-Hoz, L., & Franco, E. (2024). The interplay of structuring and controlling teaching styles in physical education and its impact

- on students' motivation and engagement. *Behavioral Sciences*, 14(9), 836. <https://doi.org/10.3390/bs14090836>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5.ª ed.). SAGE.
- Den Brok, P., Bergen, T., & Brekelmans, M. (2006). Convergence and divergence between students' and teachers' perceptions of instructional behaviour in Dutch secondary education. En D. Fisher & M. S. Khine (Eds.), *Contemporary approaches to research on learning environments: Worldviews* (pp. 125–160). World Scientific. https://doi.org/10.1142/9789812774651_0006.
- Dwarika, M. S., & Haraldsen, H. M. (2023). Mental health in dance: A scoping review. *Frontiers in Psychology*, 14(1), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1090645>
- Filak, V. F., & Sheldon, K. M. (2008). Teacher support, student motivation, student need satisfaction, and college teacher course evaluations: Testing a sequential path model. *Educational Psychology*, 28(6), 711-724. <https://doi.org/10.1080/01443410802337794>
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. Holt, Rinehart and Winston.
- Gagné, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design* (4.ª ed.). Harcourt Brace College Publishers.
- García-Cazorla, J., García-González, L., Burgueño, R., Diloy-Peña, S., & Abós, Á. (2024). What factors are associated with physical education teachers' (de)motivating teaching style? A circumplex approach. *European Physical Education Review*, 31(1), 87-108. <https://doi.org/10.1177/1356336x241248262>
- Haerens, L., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., & Van den Berghe, L. (2016). Towards a systematic study of the dark side of student motivation: Antecedents and consequences of teachers' controlling behaviors. En W. Liu, J. Wang & R. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 59-81). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_4
- Hall, H. K., & Hill, A. P. (2012). Perfectionism, dysfunctional achievement striving and burnout in aspiring athletes: The motivational implications for performing artists. *Theatre, Dance and Performance Training*, 3(2), 216-228. <https://doi.org/10.1080/19443927.2012.693534>
- Hancox, J. E., Quested, E., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2017). Teacher-created social environment, basic psychological needs, and dancers' affective states during class: A diary study. *Personality and Individual Differences*, 115(1), 137-143. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.033>

- Herrera, D., Iberico, C., Matos, L., & Cerna, Y. (2023). Professors' motivational styles, future orientation, and engagement: A qualitative study in professor-student dyads in the school of music. *Psychology of Music*, 51(4), 1243-1258. <https://doi.org/10.1177/03057356221135348>
- Hornstra, L., Mansfield, C., Van der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2015). Motivational teacher strategies: The role of beliefs and contextual factors. *Learning Environments Research*, 18(1), 363-392. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9189-y>
- Huić, A., Pavlin-Bernardić, N., & Vlahović-Štetić, V. (2024). Investigating the circumplex model of (de)motivating teaching styles in higher education. *Psihologijske Teme*, 33(2), 417-437. <https://doi.org/10.31820/pt.33.2.9>
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1175-1188. <http://dx.doi.org/10.1037/a0028089>
- Jiménez Gutiérrez, D. (2024). *Elementos del mobiliario infantil que pueden mejorar el confort térmico y ergonómico al interior de las aulas de clase en el Centro de Desarrollo Infantil Cerro de las Luces, Itagüí* [Tesis de bachillerato]. Repositorio Institucional de la Universidad Pontificia Bolivariana. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/11801>
- Johansen, M. O., Eliassen, S., & Jenø, L. M. (2023). "Why is this relevant for me?": Increasing content relevance enhances student motivation and vitality. *Frontiers in Psychology*, 14(1), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1184804>
- Jowett, G. E., Hill, A. P., Curran, T., Hall, H. K., & Clements, L. (2021). Perfectionism, burnout, and engagement in dance: The moderating role of autonomy support. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 10(1), 133-148. <https://doi.org/10.1037/spy0000232>
- Khadjooi, K., Rostami, K., & Ishaq, S. (2011). How to use Gagne's model of instructional design in teaching psychomotor skills. *Gastroenterology and Hepatology from Bed to Bench*, 4(3), 116-119. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4017416/>
- Kukhar, K. I., & Bilous, N. V. (2023). Factors affecting motivation in learning classical dance: An empirical study. *Rupkatha Journal*, 15(2), 1-18. <https://doi.org/10.21659/rupkatha.v15n2.10>
- Lin, G. S. S., Foong, C. C., & Abdul Aziz, Y. F. (2024). Interactive online modules for dental education: A practical example of Gagne's nine events of instruction. *Education in Medicine Journal*, 16(3), 173-184. <https://doi.org/10.21315/eimj2024.16.3.13>

- Mainwaring, L. M., & Krasnow, D. H. (2010). Teaching the dance class: Strategies to enhance skill acquisition mastery and positive self-image *Journal of Dance Education*, 10(1), 14-21. <https://doi.org/10.1080/15290824.2010.10387153>
- Markula, P. (2020). Dance, movement and leisure cultures. *Leisure Studies*, 39(4), 465-478. <https://doi.org/10.1080/02614367.2020.1731843>
- Mayo-Rota, C., García-González, L., Diloy-Peña, S., García-Cazorla, J., & Abós, Á. (2024). ¿Qué mueve a profesores y profesoras de Educación Física en formación a impartir clase con distintos estilos (des)motivadores? Un estudio basado en el modelo circular. *Journal of Teaching in Physical Education*, 44(1), 182-195. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2024-0091>
- McNeill, L., & Fitch, D. (2023). Microlearning through the lens of Gagne's nine events of instruction: A qualitative study. *TechTrends*, 67(3), 521-533. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00805-x>
- Meyrick, J. (2006). What is good qualitative research? A first step towards a comprehensive approach to judging rigour/quality. *Journal of Health Psychology*, 11(5), 799-808. <https://doi.org/10.1177/1359105306066643>
- Minton, S. (2003). Assessment of high school students' creative thinking skills: A comparison of dance and nondance classes. *Research in Dance Education*, 4(1), 31-49. <https://doi.org/10.1080/14647890308307>
- Moè, A., Consiglio, P., & Katz, I. (2022). Exploring the circumplex model of motivating and demotivating teaching styles: The role of teacher need satisfaction and need frustration. *Teaching and Teacher Education*, 118, 103823. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103823>
- Murga Castro, I. (2023). *La danza. Cuerpos en movimiento a través de la historia*. Cátedra.
- Ngussa, B. M. (2014). Gagne's nine events of instruction in teaching-learning transaction: Evaluation of teachers by high school students in Musoma-Tanzania. *International Journal of Education and Research*, 2(7), 189-206.
- Nordin-Bates, S. M., Hill, A. P., Cumming, J., Aujla, I. J., & Redding, E. (2014). A longitudinal examination of the relationship between perfectionism and motivational climate in dance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(4), 382-391. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0245>
- Nordin-Bates, S. M., & Jowett, G. (2022). Relationships between perfectionism, stress, and basic need support provision in dance teachers and aesthetic sport coaches. *Journal of Dance Medicine & Science*, 26(1), 26-24. <https://doi.org/10.12678/1089-313X.031522d>

- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice* (4.^a ed.). SAGE.
- Pelletier, L. G., & Vallerand, R. J. (1996). Supervisors' beliefs and subordinates' intrinsic motivation: A behavioral confirmation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*(2), 331-340. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.331>
- Pelletier, L. G., Seguin-Levesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, *94*(1), 186-196. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186>
- Quested, E., & Duda, J. L. (2009). Perceptions of the motivational climate, need satisfaction, and indices of well- and ill-being among hip hop dancers. *Journal of Dance Medicine & Science*, *13*(1), 10-19. <https://doi.org/10.1177/1089313X0901300102>
- Quested, E., & Duda, J. L. (2010). Exploring the social-environmental determinants of well and ill-being in dancers: A test of basic needs theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *32*(1), 39-60. <https://doi.org/10.1123/jsep.32.1.39>
- Quested, E., Duda, J. L., Ntoumanis, N., & Maxwell, J. P. (2013). Daily fluctuations in the affective states of dancers: A cross-situational test of basic needs theory. *Psychology of Sport and Exercise*, *14*(4), 586-595. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.02.006>
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, *98*(1), 209-218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, *63*(3), 397-427. <http://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Sarrazin, P. G., Tessier, D. P., Pelletier, L. G., Trouilloud, D. O., & Chanal, J. P. (2006). The effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers' autonomy-supportive and controlling behaviors. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, *4*(3), 283-301. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/1612197X.2006.9671799>
- Schaillée, H., Theeboom, M., & Skille, E. (2017). Adolescent girls' experiences of urban dance programmes: A qualitative analysis of Flemish initiatives targeting disadvantaged youth. *European Journal for Sport and Society*, *14*(1), 26-44, <https://doi.org/10.1080/16138171.2017.1284380>

- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 747-760. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.747>
- Ulstad, S. O., Halvari, H., Sørebo, O., & Deci, E. L. (2016). Motivation, learning strategies, and performance in physical education at secondary school. *Advances in Physical Education*, 6(1), 27-41. <https://doi.org/10.4236/ape.2016.61004>
- Valdés González, R., Fernández Díez, B., & Ballón García, C. (2022). Beneficios de la danza urbana en jóvenes: un análisis desde la perspectiva del bienestar emocional y la expresión corporal. *Revista Digital de Educación Física*, (75), 134-156. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8358778>
- Van Rossum, J. H. A. (2004). The dance teacher: The ideal case and daily reality. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(1), 36-55. <https://doi.org/10.1177/016235320402800103>
- Wang, J., Meng, W., Xing, Q., & Moè, A. (2024). Motivating and demotivating teaching styles: A comparison among planned, adopted, and perceived. *Social Psychology of Education*, 27(1), 2993-3017. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09943-x>
- Warburton, E. C. (2009). On becoming a teacher: Dance, pedagogy, and the debate over dance teacher quality. *Congress on Research in Dance Conference Proceedings*, 41(s1), 329-337. <https://doi.org/10.1017/S2049125500001291>
- Warnick, J., Wilt, J., & McAdams, D. P. (2016). Dancers' stories: A narrative study of professional dancers. *Performance Enhancement & Health*, 4(1-2), 35-41. <https://doi.org/10.1016/j.peh.2015.12.002>
- Wisniewski, B., Röhl, S., & Fauth, B. (2022). The perception problem: A comparison of teachers' self-perceptions and students' perceptions of instructional quality. *Learning Environments Research*, 25(3), 775-802. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09397-4>
- Zaletel, P., & Kajtna, T. (2020). Motivational structure of female and male dancers of different dance disciplines. *Acta Gymnica*, 50(2), 68-76. <https://doi.org/10.5507/ag.2020.010>

BECA VOCACIÓN DE MAESTRO: MOTIVOS PARA ELEGIR LA CARRERA DOCENTE EN EL PERÚ

FERNANDO GUERRA

<https://orcid.org/0000-0002-4962-7336>

SANTIAGO CUETO

<https://orcid.org/0000-0002-0639-3429>

Grupo de Análisis para el Desarrollo

MARJHORI GÓMEZ

<https://orcid.org/0000-0003-0855-8407>

Pontificia Universidad Católica del Perú

Correo electrónico: f.guerra@pucp.edu.pe

Recibido: 17 de diciembre del 2025 / Aceptado: 29 de enero del 2026

doi: <https://doi.org/10.26439/persona2025.n2.8489>

RESUMEN. La carrera docente en el Perú ha estado marcada por un bajo prestigio y apoyo institucional. En 2015, en un esfuerzo de atraer talentos con vocación y excelencia académica, el Ministerio de Educación creó la beca Vocación de Maestro. Este estudio se enmarca en ese contexto con el objetivo de identificar los motivos para estudiar la carrera de Educación en un grupo de estudiantes de la beca Vocación de Maestro en una universidad privada de Lima Metropolitana. A través de un diseño cualitativo, se entrevistó a nueve estudiantes que estudiaban Educación Inicial y Primaria en la misma universidad. A partir de la teoría de la integración orgánica, se identificó que los estudiantes tuvieron diversos motivos intrínsecos y extrínsecos para elegir dicha carrera, pero, en todos los casos, con algún grado de autonomía. Asimismo, se encontró que, aunque el contexto motivacional puede apoyar u obstaculizar esta elección, la beca fue un factor contextual decisivo para que las estudiantes tengan una verdadera oportunidad de seguir esta carrera que, de otro modo, podrían no haber elegido. Los hallazgos resaltan la importancia de iniciativas como la beca Vocación de Maestro, que no solo amplían el acceso, sino que también contribuyen a atraer y retener talento en un contexto de bajo prestigio profesional.

PALABRAS CLAVE: teoría de la autodeterminación / motivación / carrera docente / beca Vocación de Maestro / educación superior

* Este artículo se deriva de la tesis de maestría *Beca Vocación de Maestro: motivos para elegir la carrera docente y experiencias de inserción en la universidad*, presentada por Fernando Guerra en la Pontificia Universidad Católica del Perú, como parte de los requisitos para obtener el grado de magíster en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo.

ABSTRACT. The teaching profession in Peru has been characterized by low prestige and limited institutional support. In 2015, to attract talented individuals with vocation and academic excellence, the Ministry of Education created the Vocación de Maestro scholarship. This study is framed within this context with the objective of identifying the motivations for studying education among a group of Vocación de Maestro scholarship recipients at a private university in Metropolitan Lima. Using a qualitative design, nine students studying early childhood and primary education at the same institution were interviewed. Based on organismic integration theory, it was identified that the students had diverse intrinsic and extrinsic motivations for choosing the career, but in all cases, with some degree of autonomy. Furthermore, it was found that, although the motivational context can either support or hinder this choice, the scholarship was a decisive contextual factor in providing the students with a genuine opportunity to pursue this career, which they might not have otherwise chosen. The findings highlight the importance of such initiatives, which not only broaden access but also help attract and retain talent in a context of low professional prestige.

KEYWORDS: self-determination theory / motivation / teacher education /
Vocación de Maestro scholarship / higher education

INTRODUCCIÓN

Históricamente, la carrera docente en el Perú ha estado marcada por un bajo prestigio social, falta de acceso a formación continua, poco apoyo institucional y bajos salarios (Yangali et al., 2024). Estos factores han derivado en una percepción negativa sobre la profesión, lo cual puede incidir en la elección vocacional, ya que los mejores talentos suelen elegir carreras de mayor prestigio (Choque-Larrauri et al., 2015; Díaz & Ñopo, 2016). En vista de esta problemática, el Ministerio de Educación del Perú (Minedu) ha implementado diversas estrategias con el fin de mejorar la valoración social de la carrera docente. Con este propósito, por un lado, ha desplegado mecanismos para brindar a los docentes en servicio oportunidades de desarrollo personal y profesional; y, por otro lado, ha ofrecido a quienes tenían interés en la carrera la posibilidad de formarse a través de una subvención económica (Minedu, 2015).

Una estrategia de gran impacto fue la beca Vocación de Maestro, que buscó beneficiar a estudiantes de colegios públicos y privados que hubieran terminado la secundaria con alto rendimiento académico y que tuvieran interés en seguir la carrera de Educación. Esta beca integral anual fue implementada por el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (Pronabec) y tuvo como objetivo proveer un adecuado desarrollo profesional, así como condiciones laborales y medidas de bienestar que aseguren el ingreso y la permanencia en la carrera (Minedu, s. f.). Pese a su trascendencia social, este programa, que inició en 2015, se cerró en 2018 bajo el argumento de evaluar los resultados obtenidos hasta el momento (Cabrera Morgan, 2020). Cabe indicar que esta es una beca que tiene características similares a las de Beca 18, programa de becas implementado desde el año 2011, que resalta por su impacto positivo, pues favorece el acceso a la educación superior de jóvenes con alto rendimiento que se encuentren en situación de pobreza o vulnerabilidad, y brinda la oportunidad de conclusión de estudios, lo que reduce el riesgo de deserción (Guerrero et al., 2019).

Algunos estudios se han realizado en torno a la beca Vocación de Maestro. Por ejemplo, Cabrera Morgan (2020), a través de un enfoque mixto, indagó sobre la percepción de los estudiantes beneficiarios en una universidad privada acerca de los factores que favorecen u obstaculizan su adaptación a la vida universitaria, y encontró que el rol de la familia, los docentes y los compañeros era importante. Así también, Cruz Cajavilca y Mejía Oliva (2020) discuten en su tesis de maestría la correspondencia entre las necesidades de los becarios y los servicios que ofrece una universidad privada; así, hallaron que las necesidades principalmente eran económicas y socioafectivas, así como la necesidad de contar con servicios institucionales inmediatos, cercanos y con suficiente información. En general, ambos estudios destacan que la beca provee oportunidades para acceder a una carrera que, de otro modo, no se podría tener.

Acceder a la educación superior solo es el primer paso. Culminar la carrera con éxito y buen desempeño se puede explicar por múltiples factores. Entre estos, se han estudiado ampliamente los antecedentes educativos (Cyrenne & Chan, 2012; Duguet et al., 2016; Morlaix & Suchaut, 2014), el grado de involucramiento en el campus en actividades tanto académicas como extracurriculares (Strauss & Volkwein, 2002), el nivel socioeconómico (Cyrenne & Chan, 2012; Duguet et al., 2016), la adaptación exitosa del estudiante al sistema universitario (Duguet et al., 2016), la alta motivación por la carrera (Duguet et al., 2016) y la vocación como motivo principal para la elección de la carrera (Esteban et al., 2017). En particular, este artículo se centra en la motivación para la elección de la carrera docente, ya que, en un contexto de poca valoración de esta profesión, resulta llamativo conocer las razones para iniciar y persistir en la carrera ante los retos del sistema educativo peruano (Cuenca & Carrillo, 2017).

La motivación concierne a aquellos procesos que originan, energizan, orientan y sostienen comportamientos que dirigen la elección de un curso de acción frente a otro, y puede emanar tanto de fuerzas internas como del entorno (Graham & Weiner, 2012; Herrera & Matos, 2009; Reeve, 2009). Una teoría vigente y empíricamente respaldada es la teoría de la autodeterminación (TAD), que comprende a las personas como organismos proactivos que tienen la inclinación a moldear y optimizar sus propias condiciones de vida, y a desarrollarse hacia un funcionamiento más coherente y unificado, tanto a nivel intrapersonal como interpersonal (Vansteenkiste & Ryan, 2013).

La TAD incluye un conjunto de subteorías, una de las cuales se denomina teoría de la integración orgánica (TIO), desarrollada por Ryan y Deci (2000). Esta teoría plantea que las personas están naturalmente inclinadas a internalizar valores y comportamientos que son avalados por otros significativos o por la cultura, y que estos pueden organizarse en un continuo motivacional de acuerdo con el grado de internalización (Pelletier & Rocchi, 2023). Además, esta teoría se distingue de otras, pues sugiere que la motivación extrínseca no siempre lleva a consecuencias negativas, ya que reconoce formas de regulación extrínseca controladas y autónomas (Pelletier & Rocchi, 2023).

En un extremo de este continuo se ubica la desmotivación, un estado en el cual la persona no se encuentra ni intrínseca ni extrínsecamente motivada para actuar; a continuación, en una posición intermedia, se sitúa la motivación extrínseca, que incluye los comportamientos instrumentales; y, finalmente, en el otro extremo, se ubica la motivación intrínseca, que expresa el máximo estado de autodeterminación y refiere al compromiso con una actividad porque esta le produce a la persona felicidad y placer (Pelletier & Rocchi, 2023). Asimismo, la teoría distingue entre motivación autónoma, originada por fuerzas internas, y motivación controlada, originada por fuerzas externas, y señala que hay un impacto favorable en la calidad del comportamiento, las

cogniciones y las experiencias cuando se eligen metas o se inician comportamientos por razones más autónomas (Pelletier & Rocchi, 2023).

En el continuo de la TIO se encuentran cuatro tipos de motivación extrínseca que varían de acuerdo con el tipo de regulación en que se basan (Graham & Weiner, 2012; Reeve, 2009; Ryan & Deci, 2000): regulación externa (controlada), que implica que un individuo se involucra en una tarea para satisfacer una demanda externa o por el deseo de obtener una recompensa; regulación introyectada (controlada), que ocurre cuando las personas se involucran en actividades motivadas por sentimientos de culpa o vergüenza, o en busca de la aprobación o del orgullo de otras personas; regulación identificada (autónoma), que ocurre cuando las personas identifican el valor que tiene una conducta en particular; y la regulación integrada (autónoma), que es la más cercana a la motivación intrínseca y ocurre cuando las personas no solo identifican el valor de involucrarse en una actividad, sino que hacerlo es congruente con sus metas personales. La regulación intrínseca, como la única motivación intrínseca, refiere a la elección libre de actividades que generan una sensación de satisfacción y competencia (Pelletier & Rocchi, 2023).

Diversos estudios se han centrado en analizar la motivación y la elección de la carrera (Bastick, 2000; Jungert et al., 2014; Richardson & Watt, 2006; Said-Hung et al., 2017), resaltando que las razones intrínsecas se vinculan de manera más favorable con la permanencia, el egreso y el bienestar. Por ejemplo, en Chile, Merino et al. (2015) identificaron, en un grupo de estudiantes, una prevalencia de motivación intrínseca para elegir la carrera pedagógica, pese a la percepción de un bajo reconocimiento social de la carrera. Asimismo, McLean et al. (2019) encontraron, en un grupo de estudiantes estadounidenses de la carrera de Educación Secundaria, que una motivación intrínseca para seguir la carrera docente se correlaciona negativamente con el *burnout* y positivamente con el optimismo en el primer año de estudios.

Otros estudios buscaron identificar los motivos para estudiar una carrera docente, aunque no en el marco de la TIO. Por ejemplo, Eguren y De Belaunde (2019) encontraron, en un grupo de docentes peruanos de primaria y secundaria, motivos asociados a no tener otras alternativas debido a la limitada oferta de educación superior, a la necesidad económica, a la vocación o al gusto por trabajar con niños, a la influencia de familiares docentes, y a la conveniencia debido a la seguridad laboral o a la afinidad con alguna disciplina.

De esta manera, se pone de relieve la importancia de indagar en la motivación para elegir la carrera de Educación en un contexto donde esta no es muy valorada socialmente. Considerando que la beca Vocación de Maestro fue una iniciativa que tuvo como objetivo mejorar el acceso a la formación pedagógica, asegurar el perfil académico y elevar el prestigio social de esta carrera, a través de un enfoque cualitativo con diseño temático, esta investigación explora los motivos para estudiar Educación y los contextos motivacionales en un grupo de estudiantes becarios de una universidad privada de Lima Metropolitana.

MÉTODO

Participantes

Formaron parte de este estudio nueve estudiantes de Educación —un hombre y ocho mujeres— de entre 18 y 21 años, que ingresaron a la universidad bajo la modalidad de beca Vocación de Maestro. Al momento de las entrevistas, ocho estudiaban la especialidad de Educación Primaria y una la de Educación Inicial, y se encontraban entre el segundo y el cuarto ciclo. Además, los participantes provenían de la misma universidad privada y de la misma facultad. La selección de participantes se realizó de manera intencional con el fin de que estos tuvieran características similares y de profundizar en sus experiencias (Patton, 2015; Vieytes, 2004). Otras características sociodemográficas se describen en la Tabla 1.

Tabla 1

Datos de los participantes

ID ¹	Sexo	Edad	Especialidad de educación	Tipo de escuela en que culminó la secundaria	Lugar de procedencia
E01	Hombre	18	Primaria	Privada	Lima
E02	Mujer	19	Inicial	Pública	Cusco
E03	Mujer	18	Primaria	Pública	Lima
E04	Mujer	18	Primaria	Privada	Lima
E05	Mujer	21	Primaria	Pública	Ica
E06	Mujer	20	Primaria	Pública	San Martín
E07	Mujer	21	Primaria	Pública	Lima
E08	Mujer	18	Primaria	Pública	Huaral
E09	Mujer	18	Primaria	Privada	Chincha

Los criterios de inclusión utilizados fueron que los estudiantes se encontraran matriculados durante los semestres 2017-2 o 2018-1, llevaran cursos del primer año de la carrera y hubieran ingresado a través de la modalidad de la beca en cuestión. El criterio de exclusión fue que los participantes fueran menores de edad. El contacto inicial se realizó a través del secretario académico de la Facultad de Educación, quien convocó, a través de un correo electrónico, a todos los becarios de la beca Vocación de Maestro matriculados a participar en el estudio, previo permiso de la universidad.

1 En adelante, los participantes entrevistados serán citados mediante el ID asignado en esta tabla, con el fin de facilitar la identificación de los casos y resguardar el anonimato de los entrevistados

Entre las consideraciones éticas, se entregó un protocolo de consentimiento informado que explicaba el carácter voluntario de la participación, los objetivos del estudio, las condiciones de su participación y se enfatizó el carácter confidencial de la información. Además, se especificó que la información provista sería utilizada solo para fines académicos y que, en caso lo desearan, podrían acceder a una devolución de resultados al finalizar el estudio. Finalmente, se señaló la posibilidad de retirarse del estudio en cualquier momento, sin que ello tuviera algún tipo de repercusión. Se explicó también que las entrevistas serían grabadas con la finalidad de sistematizar y analizar la información recabada. El proyecto fue autorizado por el Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú a través del Dictamen 018-2017/CEI-PUCP.

Técnicas de recolección de información

Se elaboró una ficha de datos sociodemográficos y una guía de entrevista semiestructurada. Con esta ficha se buscó recabar la edad, el sexo, la especialidad de estudios, la región de origen, el tipo de colegio de procedencia, la lengua materna y tanto el nivel educativo como la profesión del padre y la madre. Estos datos se consultaron con el objetivo de caracterizar a los participantes.

La guía de entrevista semiestructurada fue elaborada con el propósito de indagar en los motivos que llevaron a las becarias a estudiar la carrera de Educación y a participar en la beca Vocación de Maestro, así como en los factores que influyeron en esta decisión. Esta guía fue sometida a un juicio de cuatro expertas en temas educativos y de investigación cualitativa, y su versión final consistió en diversas áreas, entre las cuales se encuentran los motivos para elegir la carrera de Educación y participar en la beca, y las percepciones sobre la formación en la universidad y la implementación de la beca Vocación de Maestro.

Procedimiento

Se presentó la propuesta de investigación ante las autoridades de la Facultad de Educación de la universidad seleccionada, con la finalidad de solicitar la aprobación para coordinar la selección de participantes, así como los permisos necesarios para la realización del estudio. Se contactó a cada participante por correo electrónico o llamada telefónica, y se coordinó el horario más conveniente para realizar cada una de las entrevistas.

La recolección de la información tuvo lugar entre julio del 2017 y noviembre del 2018, acorde con el periodo académico 2017-2 y 2018-2. Se realizó una única entrevista por participante y de manera presencial en los espacios facilitados por la universidad. En un caso, se realizó de manera virtual por Meet. Todas las entrevistas duraron

aproximadamente sesenta minutos. Estas iniciaron con la lectura del protocolo de consentimiento informado. Después de brindar su consentimiento, se solicitó a los participantes firmar dos copias del consentimiento informado, una de las cuales se les fue entregada. Luego de ello, se les pidió completar la ficha de datos sociodemográficos. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para ser analizadas posteriormente, y se colocó un seudónimo en cada una de ellas para asegurar el anonimato.

Análisis de la información

Se realizó un análisis temático reflexivo con enfoque deductivo utilizando el programa ATLAS.ti, versión 7.0, y se siguieron los seis pasos propuestos por Braun y Clarke (2012). El proceso de análisis contó con la revisión y discusión continua, y fue acompañado por dos investigadores especialistas en investigación cualitativa y educación. En todos los casos, se mantuvo una reflexividad permanente sobre el posicionamiento de los investigadores, quienes comparten un enfoque de desarrollo humano orientado a comprender y promover mejores condiciones para los talentos que aportan a la carrera docente en el país. Asimismo, se procuró favorecer la coherencia del proceso analítico como criterio de rigor del estudio (Braun & Clarke, 2025), junto con la implementación de un proceso de cristalización que permitió integrar múltiples miradas y niveles de interpretación (Richardson, 2000).

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados organizados en función de los dos objetivos del estudio (véase la Figura 1). En ese sentido, en primer lugar, se muestran los motivos relacionados con la elección de la carrera, los cuales se analizan desde la TIO. En segundo lugar, se reportan los contextos motivacionales que contribuyeron a la elección de la carrera, resaltando eventos específicos de las experiencias escolares de los participantes, así como a aquellos actores de sus contextos cercanos, como familiares o amigos, que tuvieron un rol importante en la configuración de los motivos reportados.

Motivos para estudiar Educación

La decisión de los becarios de la beca Vocación de Maestro para seguir la carrera docente se vio influenciada por diversos motivos que se registran en la Tabla 2, en función del tipo de regulación de la motivación, según la TIO.

Figura 1

Mapa temático

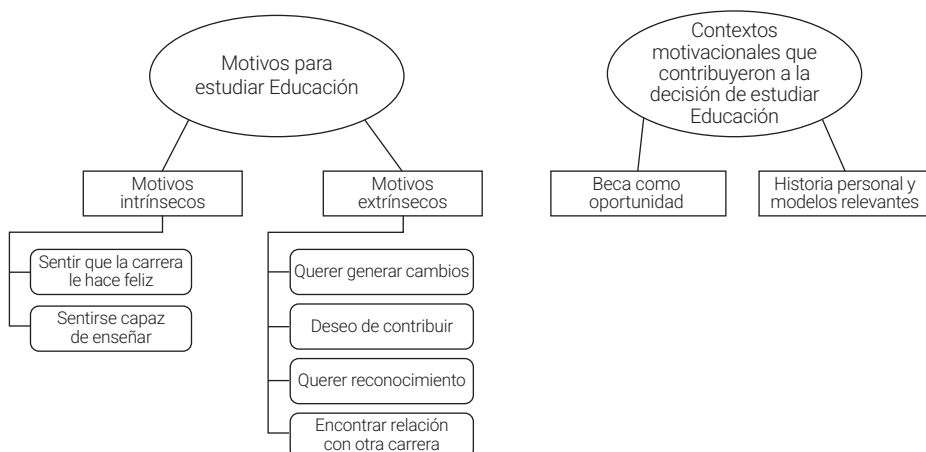


Tabla 2

Tipo de motivación y regulación para la elección de la carrera de Educación

Motivo	Tipo de motivación	Estilo regulatorio	Extracto
Sentir que la carrera le hace feliz	Intrínseca	Regulación intrínseca	"Más que nada, lo elegí porque me resulta gratificante y me ayuda a ser feliz, y ya, más que nada eso" (E05, comunicación personal, 2017-2018).
Sentirse capaz de enseñar	Intrínseca	Regulación intrínseca	"Y cuando dije educación, efectivamente, sí me veía ahí, a pesar de que mucha gente que me conocía me decía 'yo no te veo', yo sí me veía, hasta me sobra" (E09, comunicación personal, 2017-2018).
Querer generar cambios	Extrínseca	Regulación integrada	"Me gustaría trabajar en zonas lejanas del país, en zonas rurales, porque yo creo que ahí hay bastante necesidad en los niños porque yo lo he vivido desde muy cerca, y se ve que los docentes se dedican a enseñar porque sí, porque es su trabajo. No lo hacen porque realmente quieran hacer un cambio" (E06, comunicación personal, 2017-2018).
Deseo de contribuir con el aprendizaje de los niños	Extrínseca	Regulación integrada	"Porque quiero incentivar también eso en los niños, porque hoy en día siento que se están menospreciando esos cursos. Más le ponen empeño en Matemática, Comunicación, pero no siempre es eso todo, también el niño necesita desarrollar esa parte sensible, emocional" (E02, comunicación personal, 2017-2018).

(continúa)

(continuación)

Motivo	Tipo de motivación	Estilo regulatorio	Extracto
Haber encontrado relación entre la carrera de Educación y la que quería estudiar	Extrínseca	Regulación identificada	"Mi primera opción siempre fue Ciencia Política y Gobierno ... En vista de eso, yo siempre he tenido un trabajo constante con niños y adolescentes en temas de participación de los mismos en políticas públicas ... fue un constante entrenamiento con ellos, el entenderlos, el comprender la importancia de su opinión para la elaboración de políticas en el Estado. Y es lo que siempre me condujo entre ambas ramas: Ciencia Política o Educación. Así que vi la oportunidad de la beca" (E01, comunicación personal, 2017-2018).
Querer el reconocimiento de los demás	Extrínseca	Regulación introyectada	"[Porque] siempre donde vayas vas a ser reconocido, querido" (E04, comunicación personal, 2017-2018).

Según se observa, tanto los motivos "sentir que la carrera le hace feliz" como "sentirse capaz de enseñar" tendrían un estilo regulatorio intrínseco, por lo que —en la medida en que permiten la satisfacción de necesidades psicológicas básicas— serían fuentes de motivación intrínseca y autónoma respecto de la elección de la carrera. Los dos siguientes motivos, "querer generar cambios" y "deseo de contribuir con el aprendizaje de los niños", se aproximan más a la motivación extrínseca, pero aún son autónomos, con un tipo de regulación integrada, ya que son congruentes con los valores personales respecto de la carrera docente (el impacto de la carrera a nivel personal y social).

"Haber encontrado relación entre la carrera de Educación y la que quería estudiar" es un motivo que podría vincularse con los factores situacionales identificados, tales como las dificultades para ingresar a la carrera deseada o para acceder a Beca 18. En ese sentido, involucrarse en la carrera docente sería una elección de carácter más instrumental, pues dicha elección adquiere valor o utilidad en tanto que permite al becario o becaria aproximarse a la carrera que quiso inicialmente, vinculándose con una regulación identificada. "Querer el reconocimiento de los demás" sería un motivo cuya regulación es introyectada, pues está dirigido a elevar la autoestima a través del reconocimiento social. En ese sentido, involucra al *self*, pero de forma mínima. Entre las razones encontradas, esta sería la de carácter menos autodeterminado.

Resulta relevante destacar que, aunque solo se encontró un motivo en el espectro de la motivación controlada (regulación introyectada), el comportamiento motivado de los participantes no se sostiene únicamente en algún tipo de regulación. Es cierto que algunos motivos pueden ser más relevantes que otros según el participante, pero en todos los casos refieren a más de un tipo de regulación con carácter autónomo. En la

Tabla 3, se pueden apreciar los motivos subyacentes señalados por cada participante categorizados según los tipos de regulación.

Tabla 3

Tipo de regulación motivacional para elegir la carrera según participante

Tipo de regulación	E01	E02	E03	E04	E05	E06	E07	E08	E09
Regulación intrínseca		x	x	x	x	x		x	x
Regulación integrada	x	x		x	x	x	x	x	x
Regulación identificada	x							x	
Regulación introyectada				x	x				

Nota. La "x" indica la presencia del tipo de regulación identificado en cada participante.

Si bien no se ha abordado la expectativa de la beca Vocación de Maestro en términos de qué tipo de estudiantes se deseaba atraer en función de su motivación por la carrera, los resultados han mostrado que optar por la beca, en tanto oportunidad, habría permitido satisfacer una serie de necesidades de importancia para los becarios: tanto aquellas que favorecen un comportamiento más autodeterminado como aquellas que no. Cuando lo primero ocurre, es decir, cuando la elección de la carrera está basada en tipos de motivación más autónomos, la beca sería un factor que contribuye al funcionamiento óptimo y al bienestar de los becarios, entre otros resultados favorables (Reeve, 2009; Ryan & Deci, 2000). Cuando ocurre lo segundo, es decir, cuando la decisión es influenciada principalmente por la oportunidad que ofrece la beca, y las razones presentan motivaciones con regulaciones menos autónomas, las oportunidades de experimentar estados motivacionales más funcionales y mayor bienestar se verían afectadas.

Contextos motivacionales que contribuyeron a la decisión de estudiar Educación

El segundo objetivo fue identificar los contextos motivacionales que pueden afectar las razones para estudiar Educación. Se destacó, en todas las entrevistas, que la beca en sí misma fue el factor contextual de mayor relevancia. Aunque para algunos obtener la beca significaba una oportunidad para estudiar la carrera que deseaban, realizar estudios de educación superior y en una universidad de prestigio, o aportar a la economía familiar. En todos los casos, se resalta que la beca es un medio para un fin. Así, por ejemplo, el participante E01 señaló que entre sus opciones de carrera se encontraban Ciencia Política y Educación, pero, considerando la oportunidad de la beca, optó por la segunda:

Yo siempre he tenido un trabajo constante con niños y adolescentes en temas de participación de los mismos en políticas públicas del Estado. Y eso, desde los doce hasta ahora, siempre me ha marcado, fue un constante entrenamiento con ellos, el entenderlos, el comprender la importancia de su opinión para la elaboración de políticas en el Estado. Y es lo que siempre me condujo entre ambas ramas: Ciencia Política o Educación. Así que vi la oportunidad de la beca y, sin duda, es una beca muy atractiva en comparación a la estadía de un estudiante sanmarquino, y postulé y tuve la opción de ingresar. En vista a esta oportunidad es que también influye bastante en la decisión de estudiar Educación. (E01, comunicación personal, 2017-2018)

Comprender la beca como oportunidad permite explicar por qué adquiere un peso importante para inclinar la balanza al momento de tomar la decisión sobre la elección de la carrera, y por qué incluso aquellos estudiantes que nunca habían pensado estudiar Educación, o no estaban convencidos de ello, optaron por hacerlo.

En segundo lugar, en casi todos los casos, las experiencias previas y el entorno tuvieron un rol importante, ya que, aunque a veces podían ser disonantes, les brindaron información valiosa que contribuyeron a una orientación más acertada sobre la carrera. Por ejemplo, haber recibido *feedback* por parte de sus pares, haber participado de procesos de orientación vocacional o haber desempeñado actividades vinculadas con la enseñanza habrían sido fuentes de creencias sobre sus propias habilidades o disposiciones vinculadas con la carrera de Educación. La participante E03 lo señala de la siguiente manera: “Me decían que yo les explicaba bien, que los ayudaba, entonces era algo como que me motivaba un poco” (comunicación personal, 2017-2018).

Asimismo, haber tenido “buenos” o “malos” modelos docentes (padres, madres u otros familiares docentes, o docentes de sus escuelas), haber participado en actividades continuas de reflexión sobre la realidad del país o, incluso, haber experimentado acoso en la escuela, las habría llevado a valorar la labor del docente en el aula y el impacto que puede tener en diferentes contextos. Así lo reportan dos participantes: “Perdí tres años de mi vida sin saber nada de historia, porque la profesora no hacía nada. Entonces, como que quería ver ese cambio, porque hay profesores de historia que hacen que sea aburrida [la clase] y que no aprendas nada” (E08, comunicación personal, 2017-2018) y “Ciertamente, sufrí *bullying* en el colegio y no me gustó esa experiencia, y, por eso, no quiero que los demás niños ... sufran eso” (E02, comunicación personal, 2017-2018).

Por otra parte, contar con un familiar docente habría cumplido dos funciones. Por un lado, aportaría a la presencia de motivos internos para elegir la carrera de Educación, dado que tener la experiencia de haber conocido de cerca el trabajo que desempeña un docente (por ejemplo, haber visto cómo se relaciona con sus estudiantes, cómo enseña, los resultados que tienen sus estudiantes, etcétera) hace que este sea un modelo de referencia importante. Por otro lado, en ocasiones, la familia —especialmente cuando

se trataba de padres o madres docentes— puede oponerse a la elección de la carrera de Educación, principalmente por la remuneración o la calidad de vida, resaltando comentarios como el siguiente:

Desde que era pequeña [quería estudiar Educación/ser profesora], pero lo malo es que mi mamá no quería que yo estudiara Educación. Ella me decía “has visto lo que yo he sufrido y ¿quieres sufrir lo mismo?”. Entonces, bueno, ella tenía más esperanzas en mí, quería que yo eligiera otra carrera. (E02, comunicación personal, 2017-2018)

En algunos casos, se reportó que la posición de los padres respecto de la carrera docente y de la elección de su hija o hijo pudo haberse modificado al informarse sobre la posibilidad de la beca. Así, conocer que sus hijos tenían la oportunidad de acceder a este beneficio pudo incrementar su apoyo a la elección de la carrera de Educación y, en consecuencia, promover un contexto motivacional más favorable para los becarios.

DISCUSIÓN, LIMITACIONES Y CONCLUSIONES

El objetivo del artículo fue explorar los motivos para estudiar Educación en un grupo de estudiantes que cuenta con la beca Vocación de Maestro en una universidad privada de Lima Metropolitana. El éxito de esta beca, creada por el Minedu a través de Pronabec, dependía de que los estudiantes beneficiados culminaran exitosamente sus estudios y que, posteriormente, logran insertarse en la Carrera Pública Magisterial. Sin embargo, de acuerdo con la fórmula de evaluación para el otorgamiento de la beca, solo el 10 % contemplaba el aspecto vocacional. Por esta razón, el artículo profundizó en los motivos para la elección de la carrera docente desde la TIO, así como en el contexto motivacional que contribuyó a esta decisión.

A partir del análisis cualitativo de las entrevistas, se identificaron diversas razones asociadas con la elección de la carrera docente, algunas de ellas intrínsecas y otras extrínsecas con diferentes tipos de regulación (introyectada, identificada, integrada e intrínseca). No se encontraron motivos con un tipo de regulación externa. Además, en todos los casos, se observó la presencia simultánea de motivos con regulación de carácter autónomo. Esto puede indicar que, por un lado, hay participantes que se estarían aproximando a la elección de esta carrera por un interés genuino; y, por otro lado, que quienes no necesariamente la consideraron como su primera opción, logran integrar esta elección progresivamente otorgándole un sentido personal y más autónomo. Estos resultados abren la posibilidad de que el éxito de programas como la beca Vocación de Maestro pueda estar asociado con la atracción o consolidación de perfiles motivacionales más autónomos.

Desde la TIO se plantea que cada tipo de motivación tiene consecuencias específicas para el aprendizaje, el desempeño, la experiencia personal y el bienestar, y varían

de acuerdo con el estilo regulatorio que tienen como base (Ryan & Deci, 2000). Estos resultados plantean la posibilidad de que los estudiantes tengan resultados más favorables y que la beca cumpla su propósito. Lo cierto es que estudios previos —como los de Bastick (2000) o Jungert et al. (2014)— encontraron que la motivación intrínseca para involucrarse en la carrera se asocia con una mayor tasa de egreso, mayor permanencia y mayor bienestar. Ello sería menos probable en estudiantes que presentan una motivación menos autodeterminada, lo cual podría analizarse con más detalle en investigaciones futuras.

A su vez, al analizar los contextos motivacionales, se encontró que la beca por sí podría resultar un factor determinante en la decisión de estudiar Educación, pues en los casos analizados movilizó incluso a quienes no estaban convencidos de la carrera. Ello podría interpretarse como un resultado positivo del programa, pues, según indican estudios como el de Choque-Larrauri et al. (2015) y el de Díaz y Ñopo (2016), los estudiantes con destacados antecedentes académicos escolares suelen escoger carreras de mayor prestigio. En ese sentido, si bien no se favorece directamente el prestigio social de la carrera docente, sí se contribuye a promover que estudiantes con buenos perfiles académicos se formen como docentes. Por otro lado, en congruencia con los hallazgos de Cabrera Morgan (2020) y Cruz Cajavilca y Mejía Oliva (2020), la beca habría favorecido el acceso a la carrera a una población que, de otra forma, no lo habría logrado.

Asimismo, se destaca que las experiencias educativas previas, tanto las positivas como las negativas, así como el haber tenido un familiar docente, fueron claves para motivar la elección de la carrera. Estos resultados son congruentes con los que presenta el citado estudio de Eguren y De Belaunde (2019), quienes encontraron que, además de la vocación, los docentes peruanos de primaria y secundaria también se aproximan a esta carrera debido a las pocas alternativas para su futuro, la limitada oferta de educación superior, la influencia de familiares y la conveniencia, entre otros factores.

El estudio tuvo algunas limitaciones que podrían considerarse en futuras investigaciones. En primer lugar, los participantes provenían de una única universidad, y no se exploró si alguno de los motivos se vinculaba con estudiar en dicha institución. Ampliar la investigación a otras universidades y regiones podría aportar un análisis más diverso y profundo. En segundo lugar, se exploró la elección de la carrera docente considerándola como el resultado de un proceso de toma de decisiones, buscando explicar cómo se relacionaban los motivos internos y los contextos motivacionales desde una perspectiva transversal. Ahora bien, dado que el estudio de la motivación busca también explicar de qué manera esta cambia en el tiempo, futuros estudios podrían explorar los cambios en la motivación de los estudiantes a lo largo de sus estudios, qué factores están asociados con estos cambios, y cómo esto podría vincularse con la persistencia y el éxito en la carrera.

En suma, el estudio muestra que, aunque los motivos para estudiar Educación fueron diversos y los contextos motivacionales estuvieron caracterizados tanto por tener aspectos que apoyaban como otros que se oponían a esta decisión, la beca Vocación de Maestro constituyó, para este grupo de participantes, una oportunidad relevante para acceder a la educación superior y, especialmente, a la formación docente, lo que no habría sido su primera opción. Asimismo, la beca representó un factor crucial para que las familias cambiaran su opinión respecto de la carrera docente como opción vocacional y ocupacional, lo cual, además de tener posibles implicancias en el contexto motivacional, favorece la revalorización de la carrera docente, siendo este uno de los propósitos de la beca. Precisamente, y en vista de que la atracción de estudiantes con buenos antecedentes académicos y con vocación por la carrera docente es una estrategia valorada por los sistemas educativos más exitosos (Barber & Mourshed, 2008), a partir de los hallazgos del presente estudio, se apunta a la necesidad de dar continuidad y fortalecimiento a este tipo de iniciativas.

REFERENCIAS

- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos* (PREAL 41). McKinsey & Co.
- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession: Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*, 46(3/4), 343-349. <http://www.jstor.org/stable/3445493>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. En H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology: Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). American Psychological Association.
- Braun, V., & Clarke, V. (2025). Reporting guidelines for qualitative research: A values-based approach. *Qualitative Research in Psychology*, 22(2), 399-438. <https://doi.org/10.1080/14780887.2024.2382244>
- Cabrera Morgan, L. (2020). Percepción de estudiantes de la beca Vocación de Maestro sobre los factores que favorecen u obstaculizan su adaptación a la vida universitaria. En A. Pire, H. Sampaio & L. Sime (Eds.), *Educación superior y políticas de inclusión: Experiencias desde Brasil y Perú* (pp. 169-197). Unicamp; Faculdade de Educação.
- Choque-Larrauri, R., Espezua-Berríos, L., & Espinoza-Lecca, E. (2015). ¿Qué significa ser profesor en el Perú? En H. Contreras (Ed.), *Evidencia para una política de inversión en el talento* (Vol. 2, pp. 307-330). Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo; Ministerio de Educación.

- Cruz Cajavilca, G. C., & Mejía Oliva, A. (2020). *Beca vocación de maestro: Un análisis de correspondencia entre necesidades y servicios como una vía para la permanencia*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de Tesis PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/19264>
- Cuenca, R., & Carrillo, S. (2017). *Una mirada a la profesión docente en el Perú: futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes*. Ministerio de Educación del Perú; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Cyrenne, P., & Chan, A. (2012). High school grades and university performance: Case study. *Economics of Education Review*, 31(5), 524-542. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.03.005>
- Díaz, J. J., & Ñopo, H. (2016). La carrera docente en el Perú. En S. Cueto (Dir.), *Investigación para el desarrollo en el Perú: once balances* (pp. 353-403). GRADE.
- Duguet, A., Le Mener, M., & Morlaix, S. (2016). The key predictors of success in university in France: What are the contributing factors and possible new directions in educational research? *International Journal of Higher Education*, 5(3), 222-235. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v5n3p222>
- Eguren, M., & De Belaunde, C. (2019). *No era vocación, era necesidad. Motivaciones para ser docente en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos. <https://hdl.handle.net/20.500.14660/1155>
- Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cervero, A., & Casanova, J. (2017). Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 75-81. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.003>
- Graham, S., & Weiner, B. (2012). Motivation: Past, present, and future. En K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra & J. Sweller (Eds.), *APA educational psychology handbook: Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues* (pp. 367-397). American Psychological Association.
- Guerrero, G., Rojas, V., Cueto, S., Vargas, J., & Leandro, S. (2019). *Implementación de programas de inclusión social en territorios con población vulnerable: ¿cómo está cambiando Beca 18 la vida de los y las jóvenes del valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro (VRAEM)?* (Documentos de investigación 96). GRADE. <https://grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEdi96.pdf>
- Herrera, D., & Matos, L. (2009). Desarrollo del concepto de motivación y su representación en distintas aproximaciones teóricas. En D. Herrera (Ed.), *Teorías contemporáneas de la motivación: Una perspectiva aplicada* (pp. 17-36). Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.

- Jungert, T., Alm, F., & Thornberg, R. (2014). Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 40(2), 173-185. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.869971>
- McLean, L., Taylor, M., & Jimenez, M. (2019). Career choice motivations in teacher training as predictors of burnout and career optimism in the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 85, 204-214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.020>
- Merino, E., Morong, G., Arellano, A., & Merino, E. (2015). Características, motivaciones y expectativas de estudiantes de género masculino de carreras pedagógicas de la universidad Bernardo O'Higgins. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 182-205. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20903>
- Ministerio de Educación. (2015). *Revalorización docente: estrategias en implementación desde el Ministerio de Educación* [Diapositivas de PowerPoint].
- Ministerio de Educación. (s. f.). *Beca Vocación de Maestro*. <https://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/beca.php>
- Morlaix, S., & Suchaut, B. (2014). The social, educational and cognitive factors of success in the first year of university: A case study. *International Review of Education*, 60(6), 841-862. <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9459-4>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4.ª ed.). Sage.
- 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.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5.ª ed.). John Wiley & Sons.
- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. En N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2.ª ed., pp. 923-948). Sage.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56. <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.68>

- Said-Hung, E., Gratacós, G., & Cobos, J.V. (2017). Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 31-48. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701160978>
- Strauss, L., & Volkwein, J. (2002). Comparing student performance and growth in 2- and 4- year institutions. *Research in Higher Education*, 43(2), 133-161. <https://doi.org/10.1023/A:1014495823183>
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280. <http://doi.org/10.1037/a0032359>
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Editorial de las Ciencias.
- Yangali, K., Huaita, D., & Lozada-Urbano, M. (2024). Valorización de la carrera docente en la realidad del Perú: análisis de factores clave. *Revista Venezolana de Gerencia*, 208, 1891-1906. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.108.25>

MOTIVACIÓN EN LA SOMBRA: *SCOPING REVIEW* SOBRE LA PERSONALIDAD OSCURA DESDE LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

GABRIELA BERROCAL-ARAGONÉS

<https://orcid.org/0000-0002-1254-3868>

Universidad de Lima

MARÍA FERNANDA ROJAS-SEDÁN

<https://orcid.org/0009-0000-1610-0522>

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas

Correo electrónico: gberroca@ulima.edu.pe

Recibido: 15 de diciembre del 2025 / Aceptado: 16 de febrero del 2026

doi: <https://doi.org/10.26439/persona2025.n2.8567>

RESUMEN. La personalidad oscura se ha asociado con diversas formas de desadaptación y deterioro del bienestar; sin embargo, los mecanismos motivacionales implicados en estas relaciones han sido poco integrados de manera sistemática. Esta *scoping review* tuvo como objetivo mapear y analizar sistemáticamente la evidencia empírica sobre la relación entre el *dark factor* de la personalidad y los procesos motivacionales propuestos por la teoría de la autodeterminación (SDT). Siguiendo las directrices PRISMA-ScR, se realizaron búsquedas en Scopus y APA PsycNet, incluyendo doce estudios empíricos. Los hallazgos indican que los rasgos oscuros se asocian consistentemente con mayor frustración de las necesidades de autonomía, competencia y relación, junto con regulaciones motivacionales más controladas y amotivación. Estos patrones se vinculan con indicadores psicológicos, conductuales y funcionales como desenganche académico, estrés, *burnout* y conductas compulsivas. Asimismo, cuando estos rasgos se expresan en posiciones de autoridad, pueden adquirir un carácter contextual, lo que configura climas más controladores que, desde la SDT, se relacionan con mayor frustración de las necesidades básicas y menor calidad motivacional. Más que derivar implicaciones directas para la práctica, la revisión cumple una función orientadora para futuras investigaciones, identificando vacíos en la comprensión de procesos de regulación, adaptación psicológica y manifestaciones conductuales. Se requieren estudios longitudinales, experimentales e integradores que esclarezcan los mecanismos, la direccionalidad y la integración conceptual.

PALABRAS CLAVE: factor oscuro / *dark triad* / *dark tetrad* / personalidad / motivación / teoría de la autodeterminación / *scoping review*

DARK MOTIVATION: SCOPING REVIEW ON DARK PERSONALITY FROM THE PERSPECTIVE OF SELF DETERMINATION THEORY

ABSTRACT. Dark personality has been associated with multiple forms of maladjustment and impaired well-being; however, the motivational mechanisms underlying these relationships have rarely been integrated in a systematic manner. This scoping review aimed to systematically map and analyze empirical evidence on the relationship between the Dark Factor of personality and the motivational processes proposed by Self-Determination Theory (SDT). Following PRISMA-ScR guidelines, searches were conducted in Scopus and APA PsycNet, yielding 12 empirical studies. Findings indicate that dark personality traits are consistently associated with greater frustration of the basic psychological needs for autonomy, competence, and relatedness, as well as with more controlled forms of motivation and amotivation. These patterns are linked to psychological, behavioral, and functional outcomes such as academic disengagement, stress, burnout, and compulsive behaviors. Moreover, when these traits are expressed in positions of authority, they may take on a contextual character, shaping more controlling climates that, from an SDT perspective, are associated with heightened need frustration and poorer motivational quality. Rather than deriving direct implications for practice, this review serves a guiding function for future research by identifying gaps in the understanding of regulatory processes, psychological adaptation, and behavioral manifestations. Longitudinal, experimental, and integrative studies are needed to clarify mechanisms, directionality, and conceptual integration.

KEYWORDS: dark factor / dark triad / dark tetrad / personality / motivation / self-determination theory / scoping review

INTRODUCCIÓN

La salud mental se ha convertido en uno de los desafíos más importantes de la salud pública a nivel mundial, ya que impacta en cómo las personas funcionan en su vida diaria, en la forma en que se relacionan con los demás y en su calidad de vida. Según estimaciones de la Organización Mundial de la Salud (2022), aproximadamente una de cada ocho personas a nivel mundial presenta algún trastorno mental, y la depresión y la ansiedad son las afecciones más frecuentes y las que suponen una fracción relevante de la carga mundial de enfermedad. En el contexto peruano, la información oficial del Ministerio de Salud (2024) evidencia un incremento sostenido en la atención de trastornos mentales y problemas psicosociales en los últimos años, con un aumento de aproximadamente 1 358 000 atenciones en el 2021 y de 1 844 000 en el 2023. Este crecimiento refleja una demanda cada vez mayor de servicios especializados en salud mental a nivel nacional. Ahora, tales tendencias no solo sugieren un aumento en la prevalencia de las dificultades psicológicas, sino también una mayor conciencia social respecto de la relevancia de la salud mental como componente esencial del bienestar integral, lo que enfatiza la necesidad de profundizar en factores de personalidad y los factores motivacionales que contribuyen al ajuste psicológico y social.

En esta línea, la investigación en personalidad ha incrementado su interés por los rasgos socialmente aversivos, los cuales se asocian con patrones conductuales caracterizados por la instrumentalización de las relaciones, bajos niveles de empatía y una mayor predisposición a la transgresión de normas sociales. Inicialmente, estos rasgos fueron abordados a través del modelo de la *dark triad*, conformado por el maquiavelismo, el narcisismo y la psicopatía, conceptualizados como disposiciones relativamente estables que comparten una orientación interpersonal marcada por el egocentrismo, la manipulación y la insensibilidad emocional (Paulhus & Williams, 2002). Posteriormente, este marco teórico fue ampliado mediante la incorporación del sadismo cotidiano, que dio origen al modelo de la *dark tetrad*, el cual incluye comportamientos orientados al disfrute del daño infligido a otras personas, incluso en ausencia de beneficios instrumentales directos (Buckels et al., 2013).

En conjunto, estos modelos han permitido explicar diversas manifestaciones de conducta antisocial y disfuncional en contextos interpersonales, organizacionales y sociales. No obstante, investigaciones posteriores han señalado un solapamiento conceptual y empírico significativo entre estos rasgos (Moshagen et al., 2018; Muris et al., 2017), lo que ha motivado el desarrollo de enfoques más integradores. En este marco surge el *dark factor*, concebido como un constructo que representa el núcleo común de los rasgos oscuros, el cual se define como la tendencia general a maximizar el beneficio personal a expensas de los demás y que está sustentada por creencias que legitiman dicho comportamiento (Moshagen et al., 2018; Ock, 2024). Este enfoque

ha contribuido a una comprensión más parsimoniosa y teóricamente consistente de la personalidad oscura, lo que ha ampliado su capacidad explicativa en distintos ámbitos del funcionamiento psicológico y social.

La evidencia empírica acumulada indica que el *dark factor* de la personalidad se asocia consistentemente con una amplia gama de resultados psicológicos y sociales disfuncionales. Estudios previos han mostrado que niveles elevados de este factor se vinculan con mayor propensión a conductas antisociales, manipulación interpersonal, agresión y transgresión de normas morales, así como con una menor orientación prosocial y empática (Moshagen et al., 2018; Zettler et al., 2020; Zegarra-López et al., 2024). Asimismo, el *dark factor* se ha relacionado con estilos de regulación emocional estratégicos, orientados al logro instrumental de objetivos personales más que al ajuste psicológico, lo que puede derivar en un deterioro del bienestar subjetivo y de la calidad de las relaciones interpersonales (Jonason et al., 2015). No obstante, gran parte de estas investigaciones se ha centrado en resultados conductuales o correlatos actitudinales, prestando menor atención a los mecanismos motivacionales subyacentes que podrían explicar cómo y por qué los rasgos oscuros influyen en el funcionamiento psicológico.

En este sentido, la teoría de la autodeterminación (*self-determination theory*, SDT) se presenta como un marco teórico robusto para el análisis de los procesos motivacionales implicados en el comportamiento humano. La SDT postula que el bienestar psicológico y el funcionamiento óptimo dependen de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. Estas son consideradas universales y esenciales para el desarrollo saludable (Deci & Ryan, 2000; Olafsen & Marescaux, 2025; Ryan & Deci, 2017). Asimismo, la teoría distingue entre distintos tipos de motivación, que varían en función del grado de autodeterminación. Estos son la motivación autónoma, la motivación controlada y la amotivación.

Diversas investigaciones han demostrado que la satisfacción de aquellas necesidades —autonomía, competencia y relación— se asocia con mayores niveles de bienestar, autorregulación adaptativa y conducta prosocial, mientras que su frustración se vincula con malestar psicológico, desregulación conductual y patrones relacionales disfuncionales (McAnally & Hagger, 2024; Vansteenkiste et al., 2020). En este marco, la SDT ofrece una base conceptual sólida para explorar cómo determinadas disposiciones de personalidad, como el *dark factor*, podrían influir en la calidad de la motivación y en la experiencia subjetiva de autodeterminación.

Desde una perspectiva integradora, la SDT ofrece un marco particularmente pertinente para comprender los procesos motivacionales asociados al *dark factor* de la personalidad. Las disposiciones que caracterizan a los rasgos oscuros —como la orientación instrumental hacia los demás, la baja consideración moral y la priorización del beneficio personal— pueden vincularse conceptualmente con experiencias persistentes

de frustración de las necesidades psicológicas básicas, especialmente en los dominios de relación y autonomía (Bartholomew et al., 2011; Pietrek et al., 2022). Asimismo, el énfasis en el control externo, la manipulación y la búsqueda de recompensas extrínsecas sugiere una mayor propensión hacia formas de motivación controlada, en detrimento de la motivación autónoma (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste et al., 2010; Vansteenkiste & Ryan, 2013).

Aunque reflexiones teóricas han destacado el potencial de la SDT como marco integrador para el estudio de la personalidad y la motivación (Sheldon & Prentice, 2019), la literatura existente se ha desarrollado de manera fragmentada, sin una articulación sistemática entre los modelos de personalidad oscura y los procesos motivacionales descritos por la SDT (Ryan & Deci, 2017). En este contexto, las revisiones sistemáticas tradicionales, que buscan responder preguntas muy concretas para sintetizar evidencia, resultan limitadas. Por el contrario, las *scoping reviews* adoptan un enfoque amplio y exploratorio, adecuado para identificar la extensión, naturaleza y diversidad de la evidencia disponible, reconocer patrones y tendencias de investigación, y, fundamentalmente, revelar vacíos críticos de conocimiento (Munn et al., 2018). Esta orientación exploratoria es especialmente pertinente cuando se busca consolidar áreas emergentes o fragmentadas, como la interacción entre personalidad oscura y motivación. Además, proporciona una base sólida para guiar investigaciones futuras y para el desarrollo de nuevos enfoques teóricos y empíricos.

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo realizar una *scoping review* para mapear y analizar sistemáticamente la evidencia empírica sobre la relación entre el *dark factor* de la personalidad y los procesos motivacionales propuestos por la teoría de la autodeterminación (SDT).

MÉTODO

Se realizó una *scoping review* sobre la relación entre el *dark factor* de la personalidad y la SDT. El estudio siguió las recomendaciones metodológicas de PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018), a fin de garantizar transparencia, objetividad y reproducibilidad en la selección, análisis y reporte de la literatura.

Los criterios de inclusión considerados para la selección de los estudios fueron los siguientes: artículos publicados en revistas científicas indexadas; disponibilidad de tales artículos en idioma español o inglés; e investigaciones que aborden variables vinculadas al *dark factor* de la personalidad y la SDT, incluyendo la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas y los tipos de motivación. Cabe precisar que, debido a que la literatura empírica que vincula el *dark factor* de la personalidad con los postulados de la SDT es aún escasa, no se estableció un rango temporal en la búsqueda inicial.

Respecto a los criterios de exclusión, no se consideraron los siguientes: tesis, capítulos de libro, comentarios, editoriales u opiniones; y estudios que no alcanzaran un nivel metodológico mínimo de nivel 3, según la jerarquía de niveles de evidencia científica del Joanna Briggs Institute (JBI, 2017). Para clarificar esta jerarquía, el JBI (2017) clasifica la evidencia en función de la solidez del diseño metodológico y su capacidad para sustentar inferencias analíticas: el nivel 1 corresponde a evidencia experimental; el nivel 2, a evidencia cuasiexperimental; el nivel 3, a evidencia observacional analítica; el nivel 4, a estudios descriptivos con alcance limitado para analizar relaciones o efectos entre variables; y el nivel 5, a opiniones de expertos o consensos sin respaldo empírico sistemático.

Asimismo, cabe precisar que, si bien la inclusión de criterios de calidad metodológica suele ser opcional en este tipo de estudios, se consideró pertinente incorporarlos para alcanzar mayor rigor científico. Por ello, se optó por excluir la literatura gris para garantizar resultados basados en evidencia revisada por pares y para evitar sesgos derivados de reportes incompletos o no evaluados. Esta decisión se encuentra alineada con las recomendaciones de PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018). De este modo, la revisión no solo identifica vacíos en la cantidad de evidencia existente, sino también en su solidez metodológica.

Por último, de acuerdo con el control de sesgos (Peters et al., 2020), la selección de los estudios fue realizada por dos revisores independientes, los criterios de elegibilidad se definieron *a priori* y los desacuerdos durante la selección se resolvieron mediante discusión hasta alcanzar un consenso.

Estrategia de búsqueda

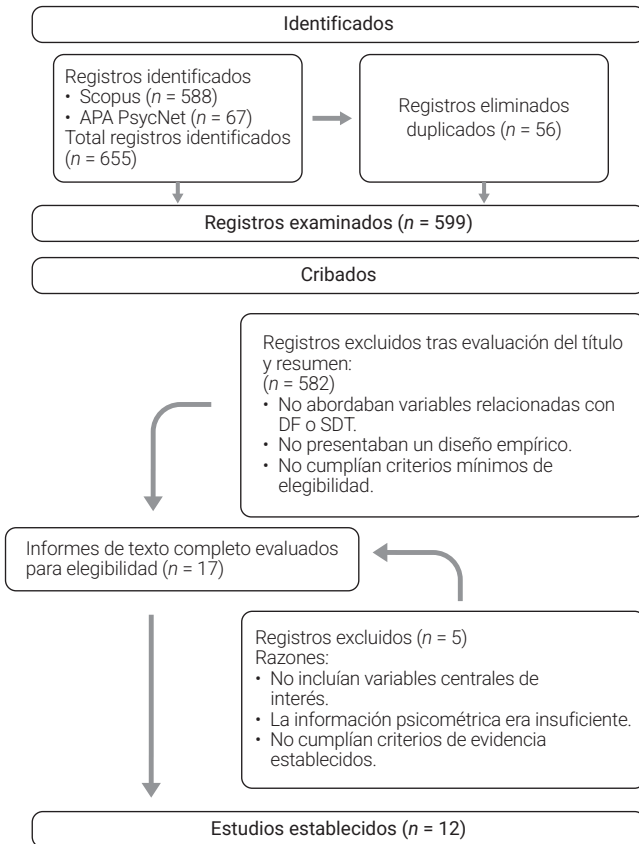
Esta se llevó a cabo en las bases de datos Scopus y APA PsycNet. Se utilizaron operadores booleanos ("AND", "OR") junto con términos clave en inglés vinculados a los rasgos oscuros de personalidad y a la teoría de la autodeterminación. Para Scopus, la ecuación de búsqueda fue: TITLE-ABS-KEY (("dark factor" OR "dark triad" OR "dark tetrad" OR machiavellianism OR narcissism OR psychopathy OR "aversive personality" OR "dark personality") AND ("self-determination theory" OR SDT OR "basic psychological needs" OR autonomy OR competence OR relatedness OR "need satisfaction" OR "need frustration")). Por su parte, para APA PsycNet, la ecuación de búsqueda fue: ("dark factor" OR "dark core" OR "aversive personality" OR "dark personality" OR "dark triad" OR "dark tetrad" OR machiavellianism OR narcissism OR psychopathy) AND ("self-determination theory" OR SDT OR "basic psychological needs" OR autonomy OR competence OR relatedness OR "need satisfaction" OR "need frustration").

En la Figura 1, se muestra que durante la fase de identificación se recuperaron 655 registros mediante búsquedas en Scopus ($n = 588$) y APA PsycNet ($n = 67$). Durante

el cribado se excluyeron 582, por no abordar variables relacionadas con el *dark factor* o SDT, presentar diseños no empíricos o no cumplir los criterios mínimos de elegibilidad. Posteriormente, 17 informes fueron evaluados en texto completo, de los cuales 5 se excluyeron, lo que dio como resultado, finalmente, 12 estudios incluidos.

Figura 1

Diagrama de flujograma



Nota. SDT = teoría de la autodeterminación; DF = *dark factor* de la personalidad. Diagrama de flujo adaptado de PRISMA y estructurado conforme a las directrices de PRISMA-ScR para revisiones de alcance (Tricco et al., 2018).

RESULTADOS

En la Tabla 1, se presentan los resultados de las doce investigaciones incluidas, todas clasificadas como nivel 3 de evidencia, según el JBI (2017), al corresponder a estudios

observacionales analíticos. La mayoría emplea diseños transversales; no obstante, la presencia de algunos estudios longitudinales —aunque se mantienen dentro del mismo nivel de evidencia— aporta mayor solidez al permitir examinar la evolución de las variables en el tiempo y al ofrecer indicios más consistentes sobre la direccionalidad de las relaciones.

Tabla 1*Tabla de resultados*

Autores	Alcance y tipo	Muestra	Hallazgos
Hughes et al. (2023)	Diseño prospectivo longitudinal con datos <i>time-lagged</i> (tres momentos) Correlacional inferencial	330 estudiantes universitarios	La frustración de necesidades media parcialmente el efecto de los rasgos oscuros sobre la satisfacción y el <i>engagement</i> , asociándose indirectamente con el rendimiento académico.
Xu et al. (2023)	Transversal Correlacional con análisis de mediación serial	740 estudiantes universitarios	El maquiavelismo y la psicopatía se asociaron con más síntomas de trastorno por juegos vía una menor satisfacción de necesidades y afrontamiento negativo; el narcisismo solo por afrontamiento negativo, apoyando el modelo compensatorio virtual.
Jonason et al. (2015)	Transversal Correlacional con análisis de mediación serial	361 adultos	Los rasgos de la tríada oscura configuran percepciones laborales: la psicopatía y el maquiavelismo elevan la competitividad; el narcisismo se asocia con prestigio y autonomía, con diferencias sexuales e impacto indirecto en la satisfacción.
Lisa y Valachová (2021)	Transversal Correlacional con análisis de mediación serial	642 adultos	El <i>mindfulness</i> disposicional protege frente a rasgos oscuros: media entre el narcisismo y la frustración, atenúa los efectos de la psicopatía, no se asocia con el maquiavelismo y mejora la autorregulación emocional ante la frustración de las NPB.
Olafsen et al. (2017)	Diseño prospectivo longitudinal con datos <i>time-lagged</i> (cuatro momentos) Correlacional inferencial	267 adultos	La frustración de necesidades incrementa el estrés, lo que genera síntomas somáticos asociados al agotamiento emocional, intención de renuncia y ausentismo; además, el estrés y los síntomas físicos se retroalimentan de manera bidireccional.

(continúa)

(continuación)

Autores	Alcance y tipo	Muestra	Hallazgos
Silva et al. (2025)	Diseño correlacional longitudinal diario (<i>multilevel</i> /diarios repetidos), con análisis de mediación y moderación <i>multilevel</i>	67 adultos	La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas explica el efecto del enriquecimiento trabajo-mascota en la armonía del hogar; la tríada oscura modera parcialmente, reforzando la relación y la competencia, no la autonomía.
Xiao et al. (2021)	Transversal Correlacional con análisis de mediación serial con moderación	5207 jóvenes	La insatisfacción relacional activa rasgos oscuros mediante un foco de prevención; la mediación es mayor con baja depresión. Satisfacer la relación actúa como factor protector, lo que reduce la evitación y el autointerés típico oscuro.
Ursino et al. (2025)	Transversal Correlacional con análisis inferencial	764 adultos	La frustración de las necesidades psicológicas básicas predice una mayor motivación controlada, asociada negativamente con la práctica de ejercicio físico; la regulación introyectada no integró adecuadamente el factor.
Rathilal et al. (2026)	Transversal Correlacional con análisis inferencial	486 jóvenes	Se confirmó que la orientación al ego media la relación entre la tríada oscura y la dependencia al ejercicio; los niveles altos de estos rasgos elevan la orientación al ego y al riesgo.
Fodor et al. (2021)	Transversal Correlacional con análisis inferencial	384 adultos	Los rasgos de la tríada oscura del supervisor predicen negativamente la calidad del <i>leader-member exchange</i> y positivamente el narcisismo colectivo del equipo.
Matosic et al. (2017)	Transversal Correlacional con análisis de mediación serial	211 adultos	El narcisismo se asocia positivamente con estilos de entrenamiento controladores; la menor empatía media este efecto, lo que reduce el apoyo a la autonomía y favorece estrategias controladoras en los entrenadores.
Womick (2019)	Transversal Correlacional con análisis de mediación serial	Estudio 1: 404 adultos Estudio 2: 415 adultos	La autenticidad se asocia menos con bienestar en personas con tetrada oscura alta; con baja autenticidad reportan mayor bienestar, pero sin mayor satisfacción de necesidades básicas psicológicas.

DISCUSIÓN

Los ejes que se desarrollan a continuación emergen de la *scoping review* y se articulan desde la teoría de la autodeterminación para comprender el *dark factor* no solo como un conjunto de rasgos indeseables, sino como un proceso motivacional deteriorado. De este modo, los ejes permiten integrar evidencia de diversos contextos y mostrar que los efectos del lado oscuro responden a una lógica motivacional coherente, con implicancias claras para la comprensión del malestar y para orientar investigaciones futuras que puedan aportar insumos para el diseño de intervenciones destinadas a promover contextos de bienestar más sostenibles.

Eje 1: el *dark factor* como filtro motivacional

La evidencia sugiere que los rasgos de la tríada oscura —y, de forma más amplia, el *dark factor* de la personalidad— se vinculan con un estilo disposicional de procesamiento a través del cual las personas interpretan su entorno social y motivacional. Desde la SDT, las experiencias de autonomía, competencia y relación no dependen exclusivamente de las condiciones objetivas del contexto, sino también de cómo estas son percibidas e internalizadas (Ryan & Deci, 2017). En este marco, los rasgos oscuros predisponen a interpretar las interacciones sociales como escenarios de competencia, amenaza o instrumentalización, lo que favorece la experiencia de frustración de necesidades.

En el ámbito educativo, Hughes et al. (2023) encontraron que la psicopatía y el maquiavelismo se asocian con mayores niveles de frustración de las necesidades psicológicas, lo que sugiere que estos individuos tienden a percibir su entorno como restrictivo y poco relacional. Este patrón es coherente con la literatura sobre el *dark factor*, que describe estilos interpersonales caracterizados por desconfianza, cinismo, manipulación y orientación instrumental hacia los demás, donde las relaciones son vistas como medios para fines personales más que como vínculos de conexión genuina (Jones & Paulhus, 2014; Paulhus & Williams, 2002). Tales estilos dificultan la experiencia de la necesidad de relación y fomentan percepciones de conflicto o falta de apoyo, lo que incrementa la probabilidad de frustración motivacional.

En contraste, el narcisismo presenta un patrón más complejo que otros rasgos oscuros. Hughes et al. (2023), a través de un estudio, señalan que esta dimensión no siempre se asocia con mayor frustración de necesidades, sino que también puede vincularse con una menor percepción de frustración. No obstante, esta aparente paradoja se comprende mejor al distinguir entre narcisismo grandioso y vulnerable. Por un lado, el narcisismo grandioso tiende a funcionar como modulador perceptivo entre la experiencia situacional y la evaluación subjetiva de las necesidades psicológicas básicas: su autoconcepto inflado y sus estrategias de autoafirmación pueden amortiguar la percepción de carencia, especialmente en autonomía y competencia (Mahadevan, 2024). Por

otro lado, el narcisismo vulnerable se asocia con hipersensibilidad interpersonal, inseguridad y temor al rechazo, vinculándose así con mayores niveles de frustración de la necesidad de relación y con mayor malestar afectivo (Mahadevan, 2024).

El narcisismo grandioso, mediante sesgos de autoengrandecimiento, ilusiones de control y desvalorización interpersonal, reduce la codificación consciente de eventos como frustrantes, a fin de proteger la autoimagen (Keune et al., 2021; Morf & Rhodewalt, 2001). Sin embargo, esta amortiguación es defensiva y no equivale a una satisfacción auténtica de la autonomía, la competencia o la relación. Por ello, resulta relevante considerar que el narcisismo puede operar como un escudo cognitivo que protege la autoimagen sin necesariamente favorecer una integración saludable del *self*, promoviendo en cambio vínculos instrumentales orientados a sostener la autoevaluación positiva.

En la misma línea, Jonason et al. (2015) postulan que los rasgos de la tríada oscura estructuran tanto la expresión conductual como los marcos perceptivos a partir de los cuales los individuos comprenden su entorno. Esto implica que dicha experiencia se asocia con la elaboración de nuevas cogniciones del ambiente laboral, dado que las personas con altos niveles de rasgos oscuros tienden a percibir su entorno de trabajo como un espacio simbólico de estatus, competencia y control, lo que conlleva una disminución de experiencias de conexión social y crecimiento personal. No obstante, los autores proponen que aquellos individuos con mayor psicopatía y maquiavelismo mantienen una percepción predominantemente competitiva; por lo contrario, quienes puntúan alto en narcisismo presentan una mirada distinta, caracterizada por la percepción de mayor prestigio y menores restricciones, es decir, una mayor autonomía subjetiva.

De este modo, el *dark factor* no solo se asocia con conductas laborales contraproducentes, como la manipulación o el antagonismo interpersonal, sino que también se vincula con ciertas formas de lectura cognitiva del contexto laboral, en las que las oportunidades y demandas motivacionales tienden a organizarse en torno al estatus y el control más que al bienestar (Fodor et al., 2021; Jonason et al., 2015; Olafsen et al., 2017).

Complementariamente, Lisá y Valachová (2021) mostraron que la atención plena disposicional media la relación entre rasgos oscuros y frustración de las necesidades. Así, la baja conciencia de los estados internos y de las experiencias presentes podría limitar la autorregulación emocional y cognitiva, lo que intensificaría las interpretaciones amenazantes o reactivas del entorno. Esto coincide con modelos de regulación emocional que señalan que los déficits en la conciencia y la aceptación de la experiencia interna se asocian con mayor reactividad ante estresores sociales (Brown & Ryan, 2003).

En conjunto, estos hallazgos indican que el *dark factor* representa configuraciones disposicionales que alteran la forma en que las personas perciben, interpretan e

internalizan sus experiencias motivacionales. Desde la SDT, esto implica una mayor vulnerabilidad a la frustración de las necesidades psicológicas básicas, no solo por contextos objetivamente restrictivos, sino también por un estilo de procesamiento interpersonal caracterizado por amenaza, competencia y desconexión (McAnally & Hagger, 2024).

Eje 2: dinámicas de poder, personalidad oscura y motivación

Los hallazgos también muestran que los rasgos oscuros adquieren especial relevancia cuando se ubican en posiciones de autoridad, ya que en estos roles las disposiciones individuales dejan de operar únicamente a nivel intrapsíquico y se traducen en condiciones contextuales que estructuran la experiencia motivacional de otros. Desde la SDT, los líderes actúan como agentes clave en la creación de climas que pueden facilitar o frustrar las necesidades de autonomía, competencia y relación (Deci & Ryan, 2000; McAnally & Hagger, 2024). En esta línea, se ha observado que supervisores con altos niveles de rasgos oscuros tienden a establecer intercambios líder-miembro caracterizados por ser de menor calidad, lo que debilita la percepción de apoyo, confianza y reconocimiento interpersonal (Fodor et al., 2021). Este deterioro relacional es consistente con la evidencia que vincula estos rasgos con metas centradas en el poder, el estatus y la dominancia, así como una baja empatía y una orientación interpersonal instrumental, en la que los subordinados son percibidos como medios para fines personales más que como colaboradores con necesidades psicológicas propias (Fodor et al., 2021; Jonason et al., 2015).

Este perfil disposicional favorece estilos interpersonales controladores, caracterizados por el uso de presión externa, recompensas y castigos contingentes, críticas frecuentes y escaso espacio para la participación o la toma de decisiones (Jonason et al., 2015). Desde la SDT, tales prácticas socavan directamente la autonomía —al restringir la autodirección— y la relación —al erosionar la calidez y el apoyo—, y contribuyen indirectamente a la frustración de la competencia al promover climas evaluativos y amenazantes (Olafsen et al., 2017). La evidencia empírica muestra que los líderes con altos niveles de narcisismo tienden a desplegar conductas dominantes y controladoras, precisamente por su necesidad de reafirmar su autoridad y superioridad, lo que dificulta la adopción de estilos de apoyo a la autonomía (Matosic et al., 2017). Asimismo, estos suelen reaccionar defensivamente ante desafíos a su estatus, por lo que incrementan la vigilancia, el *micromanagement* y la hostilidad interpersonal, configurando contextos que activan procesos de frustración motivacional sostenida (Olafsen et al., 2017).

A nivel interpretativo, estos climas podrían asociarse con una mayor orientación hacia formas de regulación controlada, tales como la motivación por presión, el temor al error o la búsqueda de aprobación, más que hacia formas autónomas basadas en el interés o en la internalización de valores. Este planteamiento encuentra apoyo en

estudios que indican que la frustración activa de las necesidades psicológicas básicas incrementa el estrés laboral y se relaciona con consecuencias negativas como agotamiento emocional, síntomas somáticos e intención de rotación laboral (Matosic et al., 2017; Olafsen et al., 2017).

Finalmente, a partir del mapeo de la evidencia disponible, cuando el lado oscuro se combina con poder jerárquico, deja de operar únicamente como una disposición individual y podría constituirse en un factor contextual que amplifica la frustración motivacional (Fodor et al., 2021; Jonason et al., 2015; Olafsen et al., 2017). Esto se debería a que quien ostenta autoridad no solo tiende a interpretar el entorno de manera instrumental, sino que también influye activamente en las condiciones bajo las cuales otros intentan —y con frecuencia no logran— satisfacer sus necesidades psicológicas básicas.

Eje 3: de necesidades psicológicas frustradas a regulaciones desadaptativas

Un aporte relevante de estos estudios es evidenciar cómo la frustración de las necesidades psicológicas básicas se traduce sistemáticamente en formas de regulación motivacional de menor calidad, es decir, en motivaciones menos autónomas y más controladas.

Desde la SDT (McAnally & Hagger, 2024), la frustración de las necesidades psicológicas básicas no implica simplemente que estas no sean satisfechas, sino un proceso activo de bloqueo, interferencia o socavamiento (*thwarting*) de las experiencias de autonomía, competencia y relación. Este proceso se asocia con malestar psicológico, desorganización motivacional y consecuencias desadaptativas (Olafsen et al., 2017). Cuando la autonomía es socavada, las personas experimentan sus conductas como impuestas o presionadas, lo que favorece regulaciones externas o introyectadas basadas en la obligación, la culpa o el miedo a la desaprobación (Johansen et al., 2023; Ryan & Deci, 2017). De forma paralela, la frustración de la competencia debilita la percepción de eficacia personal, lo que incrementa la desmotivación, el *disengagement* y la evitación de tareas desafiantes (Sarkar & Rebello, 2025). Por último, la insatisfacción de la necesidad relacional deteriora el sentimiento de pertenencia y respaldo social, lo que eleva la tendencia hacia mecanismos de afrontamiento evitativos y centrados en el yo (Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste et al., 2020).

Este patrón explica por qué la frustración de las necesidades opera como un mecanismo psicológico clave que conecta disposiciones personales o contextos adversos con resultados desadaptativos. Por ejemplo, Hughes et al. (2023) mostraron que los rasgos oscuros predicen menores niveles futuros de satisfacción y *engagement* académico, precisamente porque incrementan la frustración de las necesidades de autonomía, competencia y relación. En este modelo, la frustración de necesidades actúa como un mediador que transforma rasgos disposicionales en experiencias motivacionales negativas, lo que reduce la implicación sostenida y el compromiso con la actividad.

En la misma línea, Xu et al. (2023) evidenciaron que la baja satisfacción de las necesidades psicológicas, combinada con estilos de afrontamiento negativos, media la relación entre el maquiavelismo y la psicopatía con el trastorno por juego en internet. Este hallazgo es particularmente novedoso, ya que sugiere que, cuando las necesidades básicas no pueden satisfacerse en contextos reales, los individuos recurren a entornos virtuales como espacios compensatorios, donde es posible experimentar control, competencia y reconocimiento de manera artificial y contingente.

Desde esta perspectiva, el uso problemático de videojuegos o el *disengagement* académico no pueden considerarse como fenómenos aislados, sino manifestaciones funcionales, aunque desadaptativas, de intentos por restaurar necesidades psicológicas insatisfechas en contextos de frustración motivacional crónica. Hasta ahora, la literatura no había evidenciado de manera explícita cómo estos comportamientos compensatorios se relacionan con los principios de la SDT, lo que enfatiza la novedad conceptual de este enfoque. Esta interpretación, no obstante, se encuentra sólidamente respaldada por la teoría, pues plantea que la conducta humana tiende persistentemente hacia la satisfacción de las necesidades básicas, incluso cuando los medios escogidos resultan costosos para el bienestar a largo plazo (Olafsen et al., 2017).

De forma análoga, en otro contexto, Rathilal et al. (2026) encontraron que la orientación al ego media la relación entre el *dark factor* y la dependencia al ejercicio, lo que refuerza la idea de que, bajo condiciones de frustración de las necesidades, predominan motivaciones extrínsecas y regulaciones controladas centradas en la validación externa, la comparación social y el estatus. En este contexto, la actividad deja de ser un fin en sí mismo y se convierte en un medio instrumental para sostener la autoestima o demostrar superioridad, reproduciendo un ciclo rígido y vulnerable de regulación motivacional (Dalgas et al., 2024; McAnally & Hagger, 2024).

En efecto, estos resultados refuerzan uno de los postulados centrales de la SDT: no toda motivación es adaptativa, ya que su impacto sobre el bienestar y el funcionamiento depende críticamente de si se sustenta en la satisfacción o en la frustración de las necesidades psicológicas básicas.

CONCLUSIONES

El mapeo de la literatura sugiere que la frustración de las necesidades psicológicas básicas emerge como un eje central en la relación entre los rasgos de personalidad oscura y diversos indicadores de malestar. De manera consistente, los estudios revisados vinculan mayores niveles de rasgos oscuros con mayor frustración de la autonomía, la competencia y la relación, lo que se asocia con consecuencias como el *burnout*, el estrés, el desenganche académico y conductas impulsivas.

Asimismo, se advierte que, cuando estos rasgos se expresan en personas que ocupan posiciones de autoridad, su influencia podría exceder el plano disposicional y adquirir un carácter contextual, lo que contribuye a la configuración de climas laborales o educativos más controladores y de menor calidad motivacional. En estos entornos, la dificultad para satisfacer las necesidades psicológicas básicas no sería solo una experiencia individual, sino una condición estructural del contexto.

Desde el marco de la SDT, algunos comportamientos desadaptativos reportados (por ejemplo, uso problemático de videojuegos o dependencia del ejercicio) pueden interpretarse como estrategias compensatorias frente a necesidades psicológicas crónicamente frustradas, aunque esta lectura es principalmente teórica y requiere mayor respaldo empírico.

En conjunto, la revisión no solo delimita patrones de asociación entre personalidad oscura y procesos motivacionales, sino que también identifica brechas importantes en términos de diseños metodológicos relacionados con la medición del *dark factor*, lo que orienta hacia futuras líneas de investigación.

Vacío de conocimiento

A pesar de los avances en la comprensión de la personalidad oscura, persiste un vacío importante sobre cómo estas disposiciones individuales se traducen en patrones de interacción caracterizados por tensión o conflictos. Por eso, resulta especialmente relevante incluir un apartado para su discusión.

Esto se refleja en dos aspectos centrales del conocimiento actual. Primero, la integración limitada entre el núcleo común (*dark factor*) y la SDT; ello se debe a que, si bien se reconoce que los rasgos del *dark factor* comparten un núcleo común de maximización del beneficio personal a expensas de otros, la literatura que conecta explícitamente dicho factor con la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas es aún incipiente. La investigación actual tiende a fragmentarse en rasgos aislados (maquiavelismo, narcisismo y psicopatía), lo que impide determinar si es el núcleo oscuro unificado el que predice con mayor precisión la desorganización motivacional y el deterioro del bienestar integral.

Segundo, se observa una carencia de evidencia sobre los mecanismos procesales y la direccionalidad de las relaciones identificadas. En el plano metodológico, la revisión muestra que la evidencia es mayoritariamente observacional y correlacional, aunque se registran algunos estudios longitudinales. En conjunto, esto limita el alcance explicativo y causal de los hallazgos. Esta limitación refleja especialmente en la comprensión del proceso de *thwarting* (frustración activa), ya que aún no se ha esclarecido cómo la frustración de la autonomía, la competencia y la relación se traduce, de manera específica,

en conductas compensatorias como el uso problemático de videojuegos o la dependencia del ejercicio. A ello se suma la escasez de estudios experimentales, lo que dificulta determinar si los rasgos oscuros actúan como antecedente de la frustración de las necesidades o si, por el contrario, contextos de insatisfacción crónica favorecen la intensificación de estos rasgos.

En este contexto, la identificación de estas limitaciones no permite derivar implicancias directas para la práctica, sino que cumple una función orientadora al abrir la puerta a futuras investigaciones. Los vacíos detectados señalan áreas donde la evidencia es aún incipiente, particularmente en la comprensión de los procesos de regulación, adaptación psicológica y manifestaciones conductuales asociadas a los rasgos oscuros. Asimismo, se evidencia la necesidad de fortalecer la integración conceptual entre estos rasgos, los procesos motivacionales y el bienestar, a fin de contribuir a una base teórica más coherente para el desarrollo de estudios posteriores.

REFERENCIAS

Los artículos considerados en la revisión de la literatura han sido señalados mediante un asterisco (*).

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 33*(1), 75-102. <https://doi.org/10.1123/jsep.33.1.75>

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(4), 822-848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>

Buckels, E. E., Jones, D. N., & Paulhus, D. L. (2013). Behavioral confirmation of everyday sadism. *Psychological Science, 24*(11), 2201-2209. <https://doi.org/10.1177/0956797613490749>

Dalgas, B. W., Ntoumanis, N., Elmoose-Østerlund, K., & Bredahl, T. V. G. (2024). Exploring the process of restoring psychological needs after incidences of frustration and need unfulfillment. *Frontiers in Psychology, 15*, Artículo 1413963. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1413963>

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

*Fodor, O. C., Curşeu, P. L., & Meslec, N. (2021). In leaders we trust, or should we? Supervisors' dark triad personality traits and ratings of team performance and

- innovation. *Frontiers in Psychology*, 12, Artículo 650172. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.650172>
- *Hughes, D. J., Adie, J. W., Kratsiotis, I. K., Bartholomew, K. J., Bhakta, R., & Martindale, J. (2023). Dark personality traits and psychological need frustration explain future levels of student satisfaction, engagement, and performance. *Learning and Individual Differences*, 103, Artículo 102273. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102273>
- Johansen, M. O., Eliassen, S., & Jenó, L. M. (2023). The bright and dark side of autonomy: How autonomy support and thwarting relate to student motivation and academic functioning. *Frontiers in Education*, 8, Artículo 1153647. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1153647>
- Joanna Briggs Institute. (2017). *Checklist for systematic reviews and research syntheses*. https://jbi.global/sites/default/files/2019-05/JBI_Critical_Appraisal-Checklist_for_Systematic_Reviews2017_0.pdf
- *Jonason, P. K., Wee, S., & Li, N. P. (2015). Competition, autonomy, and prestige: Mechanisms through which the dark triad predict job satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 72, 112-116. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.08.026>
- Jones, D. N., & Paulhus, D. L. (2014). Introducing the short dark triad (SD3) a brief measure of dark personality traits. *Assessment*, 21(1), 28-41. <https://doi.org/10.1177/1073191113514105>
- Keune, L. H., De Vogel, V., Eisenberg, M., & Van Marle, H. J. (2021). The meaningfulness of grandiose and vulnerable narcissism in forensic mental health rehabilitation practice: A systematic review. *International Journal of Forensic Mental Health*, 21(3), 211-227. <https://doi.org/10.1080/14999013.2021.1963016>
- *Lisá, E., & Valachová, M. (2021). Dispositional mindfulness as a mediator between basic psychological needs and dark triad traits. *Personality and Individual Differences*, 181, Artículo 111057. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111057>
- *Matosic, D., Ntoumanis, N., Boardley, I. D., Sedikides, C., Stewart, B. D., & Chatzisarantis, N. (2017). Narcissism and coach interpersonal style: A self-determination theory perspective. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 27(2), 254-261. <https://doi.org/10.1111/sms.12635>
- Mahadevan, N. (2024). Conceptualizing grandiose and vulnerable narcissism as alternative status-seeking strategies: Insights from hierometer theory. *Social and Personality Psychology Compass*, 18(6), e12977. <https://doi.org/10.1111/spc3.12977>

- McAnally, K., & Hagger, M. S. (2024). Self-determination theory and workplace outcomes: A conceptual review and future research directions. *Behavioral Sciences, 14*(6), 428. <https://doi.org/10.3390/bs14060428>
- Ministerio de Salud. (2024). *Más de 1 300 000 casos atendidos por trastornos de salud mental y problemas psicosociales* [Nota de prensa]. <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/1037025-mas-de-1-300-000-casos-atendidos-por-trastornos-de-salud-mental-y-problemas-psicosociales>
- Muris, P., Merckelbach, H., Otgaar, H., & Meijer, E. (2017). The malevolent side of human nature: A meta-analysis and critical review of the literature on the dark triad (narcissism, machiavellianism, and psychopathy). *Perspectives on Psychological Science, 12*(2), 183-204. <https://doi.org/10.1177/1745691616666070>
- Munn, Z., Peters, M. D., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology, 18*(1), 143. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Morf, C. C., & Rhodewalt, F. (2001). Unraveling the paradoxes of narcissism: A dynamic self-regulatory processing model. *Psychological Inquiry, 12*(4), 177-196. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1204_1
- Moshagen, M., Hilbig, B. E., & Zettler, I. (2018). The dark factor of personality. *Psychological Review, 125*(5), 656-688. <https://doi.org/10.1037/rev0000111>
- Ock, J. (2024). How dark is the core of dark personality traits? Examining the effect of temporal separation between measures on the commonality among the dark triad personality traits. *Journal of Individual Differences, 45*(3), 148-155. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000418>
- *Olafsen, A., Niemec, C., Halvarie, H., Deci, E., & Williams, C. (2017). On the dark side of work: A longitudinal analysis using self-determination theory. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 26*(2), 275-285. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2016.1257611>
- Olafsen, A., & Marescaux, B. (2025). The bare necessities: A necessary condition analysis of the dual role of basic psychological need satisfaction and frustration on wellbeing at work. *Motivation and Emotion, 49*(6) 1-21. <https://doi.org/10.1007/s11031-025-10113-5>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. Institutional Repository for Information Sharing. <https://iris.who.int/handle/10665/356119>

- Paulhus, D. L., & Williams, K. M. (2002). The dark triad of personality: Narcissism, machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality, 36*(6), 556-563. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00505-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00505-6)
- Pietrek, A., Kangas, M., Kliegl, R., Rapp, M. A., Heinzl, S., Van der Kaap-Deeder, J., & Heissel, A. (2022). Basic psychological need satisfaction and frustration in major depressive disorder. *Frontiers in Psychiatry, 13*, e962501. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.962501>
- Peters, M. D. J., Marney, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C., & Khalil, H. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBI Evidence Synthesis, 18*(10), 2119-2126. <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>
- *Rathilal, A., Van Niekerk, R. L., & Hammujuddy, J. (2026). Unveiling the path to exercise dependence: An explanatory model on the dark triad personality traits and motivation. *Performance Enhancement & Health, 14*(2), Artículo e100405. <https://doi.org/10.1016/j.peh.2025.100405>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- *Silva, D., Silva, A. J., & Pinheiro, P. (2025). Harmony at home—Nurturing work-pet family enrichment and harmony through a self-determination lens: The moderating role of the dark triad. *International Journal of Psychology, 60*(4), e70062. <https://doi.org/10.1002/ijop.70062>
- Sarkar, S., & Rebello, N. S. (2025). *Sense of belonging and intent to persist: Mediating role of motivation and moderating role of gender in physics and astronomy graduate students*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2508.20948>
- Sheldon, K., & Prentice, M. (2019). Self-determination theory as a foundation for personality researchers. *Journal of Personality, 87*(1), 1-14. <https://doi.org/10.1111/jopy.12360>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., & Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine, 169*(7), 467-473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- *Ursino, D. J., Pralong, H. O., & Galibert, M. S. (2025). El lado oscuro de la motivación en el ejercicio físico: aportes desde un modelo de ecuaciones estructurales. En *XVII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*.

XXXII Jornadas de Investigación. XXI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VII Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VII Encuentro de Musicoterapia (pp. 21-25). Universidad de Buenos Aires.

- 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. *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement*, 16, 105-165. [https://doi.org/10.1108/S0749-7423\(2010\)000016A007](https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016A007)
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44, 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- *Womick, J., Foltz, R. M., & King, L. A. (2019). Releasing the beast within? Authenticity, well-being, and the dark tetrad. *Personality and Individual Differences*, 137, 115-125. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.08.022>
- *Xiao, M., Wang, Z., Kong, X., Ao, X., Song, J., & Zhang, P. (2021). Relatedness need satisfaction and the dark triad: The role of depression and prevention focus. *Frontiers in Psychology*, 12, e677906. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677906>
- *Xu, X., Gao, L., Lian, S., Chen, Q., & Zhou, Z. (2023). How the dark triad associated with internet gaming disorder? The serial mediation of basic psychological needs satisfaction and negative coping styles. *Current Psychology*, 42, 30138-30146. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03996-x>
- Zettler, I., Thielmann, I., Hilbig, B. E., & Moshagen, M. (2020). The nomological net of the dark factor of personality. *Perspectives on Psychological Science*, 15(3), 723-760. <https://doi.org/10.1177/1745691619895036>
- Zegarra-López, A. C., Uribe-Bravo, K. A., Berrocal-Aragonés, G., Prieto-Molinari, D. E., & López, M. C. (2024). Adaptation and psychometric properties of the short dark tetrad in a Peruvian sample. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 31, 171-187. <https://doi.org/10.4473/TPM31.2.3>

ARTÍCULOS DE TEMÁTICA LIBRE / OPEN TOPIC ARTICLES

INTERSECCIONES ENTRE MOTIVACIÓN Y LA TEORÍA DEL ACTOR-RED: AGENCIA EN LAS REDES SOCIOTÉCNICAS DE LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

FABIÁN EDGARDO BRITO ÁLVAREZ

<https://orcid.org/0009-0000-8004-9696>

Universidad de Concepción

Correo electrónico: fabianbritoalvarez@gmail.com

YARANAY LÓPEZ-ÁNGULO

<https://orcid.org/0000-0002-3331-6875>

Universidad de Concepción

PAULA ARRIAGADA-PINOCHET

<https://orcid.org/0009-0001-4685-8278>

Universidad San Sebastián

Recibido: 2 de septiembre del 2025 / Aceptado: 20 de noviembre del 2025

doi: <https://doi.org/10.26439/persona2025.n2.8227>

RESUMEN. El presente ensayo explora la intersección entre la motivación humana y la teoría del actor-red (ANT, por las siglas en inglés de *actor-network theory*) como un enfoque alternativo para comprender los fenómenos motivacionales en contextos educativos. Desde una mirada posmoderna, se plantea que la motivación no debe entenderse exclusivamente como una fuerza interna, sino como un flujo dinámico de agencia distribuido en redes sociotécnicas que involucran tanto a actores humanos como no humanos. Se revisan modelos clásicos y contemporáneos de motivación, incluyendo teorías biológicas, psicológicas, sociales y culturales, para posteriormente reinterpretar este constructo a la luz de los principios de simetría, traducción y materialidad propuestos por la ANT. Se argumenta que la agencia motivacional aparece a partir de la interacción cooperativa entre elementos humanos (como docentes y estudiantes) y actantes no humanos (tecnologías, objetos o configuraciones espaciales), transformando así los procesos de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, se discuten las implicancias prácticas de tal interacción en la educación, destacando la necesidad de que el diseño pedagógico contemple artefactos y ambientes de aprendizaje como mediadores activos de la motivación estudiantil. Este enfoque permite concebir la motivación como una práctica relacional, performativa y situada, con valor explicativo en contextos educativos contemporáneos.

PALABRAS CLAVE: motivación / teoría del actor-red / agencia /
redes sociotécnicas / educación

INTERSECTIONS BETWEEN MOTIVATION AND ACTOR-NETWORK THEORY: AGENCY IN SOCIO-TECHNICAL NETWORKS IN EDUCATIONAL CONTEXTS

ABSTRACT. This essay explores the intersection between human motivation and Actor-Network Theory (ANT) as an alternative approach to understanding motivational phenomena in educational contexts. From a postmodern perspective, motivation should not be understood exclusively as an internal force but rather as a dynamic flow of agency distributed across socio-technical networks that involve both human and non-human actors. Classical and contemporary models of motivation, including biological, psychological, social, and cultural theories, are reviewed and subsequently reinterpreted in light of ANT's principles of symmetry, translation, and materiality. It is argued that motivational agency emerges in the cooperative interaction between human elements (such as teachers and students) and non-human actants (such as technologies, objects, or spatial configurations), thereby reshaping teaching and learning processes. Finally, the practical implications of this intersection for education are discussed, emphasizing the need to integrate artifacts and learning environments into pedagogical design as active mediators of student motivation. This approach expands the understanding of motivation as a relational, performative, and situated practice with explanatory value in contemporary educational contexts.

KEYWORDS: academic motivation / Actor-Network theory / agency / socio-technical networks / education

Proyecto ANID/FONDECYT de Iniciación N°11230864: 'Propósitos académicos y de vida, adaptación social, autorregulación emocional, motivacional y académica: un diseño mixto para explicar la intención de abandono y el rendimiento académico universitario'. BECA DE DOCTORADO NACIONAL ANID - Folio 21240341.

INTRODUCCIÓN

Desde los comienzos de la investigación en psicología, el estudio de la motivación humana ha constituido una de las preocupaciones persistentes en la comprensión y funcionamiento del psiquismo (González, 2007; Koenka 2020). En su origen, el análisis de la motivación formaba parte esencial de la psicología de la personalidad, pues se vinculaba estrechamente con la actividad corporeizada, emocional y socioafectiva de los sujetos (Danziger, 1997). Explorar el flujo de la conciencia, los motivos y comportamientos del ser humano en diversos contextos, así como sus preferencias y proyecciones, ha sido uno de los enfoques principales en los estudios científicos en psicología (Morera-Méndez & Morera-Cruz, 2020).

La indagación sobre la motivación se inscribe presenta una antigua tradición en el pensamiento occidental. Surge en las escuelas filosóficas grecorromanas y llega hasta la actualidad, proceso a lo largo del cual ha producido diversos modelos teóricos y aplicaciones prácticas (Mankeliunas, 1964). De esta manera, la motivación se considera uno de los constructos fundamentales en la psicología, porque actúa como un impulsor que energiza el comportamiento hacia una meta o fin (Simpson & Balsam, 2016). En efecto, la motivación es esencial para comprender cómo incide en la toma de decisiones y en el desempeño de las actividades humanas.

A pesar del vasto andamiaje teórico sobre motivación, persisten limitaciones —de índole ontológico, epistemológico y metodológico— que dificultan una aprehensión genuina de su naturaleza dinámica, situada y contextual dentro de los complejos ecosistemas educativos del siglo XXI (Duncan et al., 2021; Pekrun & Marsh, 2022; Urhahne & Wijnia, 2023).

La problematización contemporánea de las principales teorías de la motivación revela tanto su valor explicativo como sus limitaciones epistemológicas y culturales. Una de las perspectivas dominantes es la teoría de la autodeterminación (en adelante, TAD) de Deci & Ryan (Deci & Ryan, 1985; Deci et al., 2001; Deci & Ryan, 2012). La TAD sitúa la motivación en el eje y *continuum* de la satisfacción de necesidades psicológicas universales de autonomía, competencia y relación. No obstante, el supuesto de universalidad es cuestionado por estudios que evidencian diferencias culturales en la experiencia de la autonomía y de la corregulación motivacional, lo que permite ampliar esta perspectiva con nociones de lo pancultural (Hagger & Chatzisarantis, 2007). Además, aunque la TAD privilegia la motivación intrínseca como ideal de bienestar y autonomía, investigaciones empíricas evidencian la multidimensionalidad y la coexistencia funcional de formas extrínsecas de motivación, incluso en contextos de aprendizaje autodeterminado (Vitai & Benke, 2021).

En paralelo, existen enfoques dominantes de corte marcadamente cognitivo que muchas veces tienden al reduccionismo. En esta línea, la teoría de la expectativa-valor

(en adelante TEV) de Wigfield & Eccles (2000) ha aportado una base sólida para explicar la elección de tareas en función de la expectativa de éxito y del valor que se les asigna. Sin embargo, el énfasis de esta teoría en la racionalidad instrumental del sujeto ha sido cuestionado desde perspectivas que consideran la mediación afectiva y contextual de la agencia humana, lo que sugiere una visión excesivamente cognitivista del comportamiento motivado (Koenka, 2020). Por su parte, la teoría de la atribución (TA) de Weiner (1985) permite examinar cómo las interpretaciones causales del éxito y del fracaso afectan la motivación, aunque restringe los procesos atribucionales a esquemas cognitivos individuales y deja de lado las mediaciones socioculturales y discursivas que sistemáticamente moldean estas atribuciones (Wang & Hall, 2018).

Un cuestionamiento particularmente incisivo apunta a la concepción de la agencia y sus límites estructurales. La teoría cognitiva social (TCS) de Bandura (1986) posicionó la autoeficacia como motor de la acción y la agencia recíproca. No obstante, su visión de un sujeto autorregulado y racional ha sido criticada porque subestima el impacto de factores estructurales, emocionales y culturales que limitan objetivamente la percepción de autoeficacia, sobre todo en contextos de desigualdad educativa o laboral (Afroz Sharmin & Amin, 2016).

Por su parte, la teoría de las metas de logro de Dweck y Leggett (1988) resulta fundamental para comprender los comportamientos asociados a las orientaciones de maestría y desempeño. No obstante, la evidencia empírica reciente ha señalado una limitación conceptual en la integración de los motivos (*el qué de la acción*) con las razones subyacentes (*el porqué de la meta*), elementos necesarios para un marco conceptual que trascienda la mera descripción de la orientación de la meta (Vansteenkiste et al., 2014; 2020).

El modelo dualista de la pasión de Vallerand et al. (2003; 2008), que distingue entre pasión armoniosa y obsesiva, ha sido cuestionado por su limitada atención a los condicionantes sociales y estructurales, lo que puede derivar en una lectura de la motivación excesivamente individualista del compromiso y la entrega a la actividad psicológica (Lapointe & Perreault, 2013).

Aunque las teorías señaladas han sido esenciales para comprender la motivación desde diversos ámbitos —cognitivo, afectivo, volitivo—, todas comparten cierta tendencia a la descontextualización social y a la construcción de un sujeto psicológico individual. La problematización contemporánea exige de la investigación en motivación un desplazamiento analítico que transite hacia una concepción intrínsecamente relacional, contextual y que incorpore la riqueza sociocultural. En efecto, se apunta a un marco motivacional en el que el deseo, la emoción y la estructura social dejen de ser variables secundarias y pasen, más bien, a considerarse fuerzas coconstituyentes de la agencia humana.

La evidencia empírica sobre motivación reconoce la complejidad inherente al constructo y destaca lo insuficientes que resultan las visiones parciales, proponiendo la necesidad de generar marcos globales e integrales que capturen la naturaleza dinámica e interrelacionada de sus fundamentos (Arrieta-Salas & Navarro-Cid, 2008; Steers et al., 2004). Por ejemplo, un estudio de revisión sistemática señala en sus hallazgos que la motivación opera como un factor disposicional crucial en la retención y participación de estudiantes universitarios en situación de desventaja socioeconómica y cultural (Belando-Montoro et al., 2022). En otra revisión sistemática, los resultados muestran la influencia directa de variables contextuales y culturales sobre la motivación y rendimiento académico, asociando el individualismo a la motivación intrínseca y el colectivismo a la motivación extrínseca (Marilicán-Contreras et al., 2025).

Por ello, uno de los principales problemas identificados es la falta de marcos analíticos integrales que permitan articular los procesos motivacionales con las condiciones sociotécnicas, materiales y discursivas que configuran la acción humana. Los modelos psicológicos tradicionales tienden a privilegiar la agencia individual y la causalidad interna, reduciendo el papel que cumplen el entorno material, los artefactos y las mediaciones tecnológicas, que hoy son parte sustancial de la experiencia educativa y social (Latour, 2007; Suchman, 2012).

En efecto, existe un vacío teórico y metodológico que impide comprender cómo la motivación emerge y circula en redes de interacciones educativas donde conviven actores humanos y no humanos. Esto implica que la comprensión sobre la dinámica de la motivación no se limita a caracterizar —o incluso modificar a— un actor individual, sino que se requiere una transformación colectiva que involucre a todos los elementos que componen su red. De esta manera, asumir una postura ontológica según la cual la existencia es siempre relacional y en red se convierte en una herramienta valiosa para la construcción de intervenciones motivacionales orientadas a la transformación de realidades, evidenciando la necesidad de incorporar una equivalencia entre el actor motivacional y su red (Uribe Lopera et al., 2024).

En concordancia, la teoría del actor-red, cuyas siglas corresponden a The Actor-Network Theory (ANT), se ha establecido como una perspectiva alternativa y revolucionaria en los estudios sociales (Castleton, 2021). Esta se desarrolla especialmente entre aquellos que vinculan ciencia y tecnología, desafiando y poniendo en tensión la visión constructivista dominante. En sus fundamentos, la ANT sostiene que las redes no son meramente contenedores o productos del contexto social, sino más bien elementos que facilitan las asociaciones y la vida social. Esto representa un cambio radical —un giro copernicano— en los estudios sociales, pues la ANT introduce un principio de simetría generalizado: tanto los actores no humanos —artefactos, guiones, textos— como los humanos tienen la misma capacidad de agencia. Esta posición ha permitido nuevas

formas de comprensión sobre el mundo social, aunque las críticas y cuestionamientos frente a su utilidad han tensionado las relaciones con la materialidad y el poder explicativo de la teoría.

En relación con la modernidad, los enfoques filosóficos que la sustentan se han centrado en la razón y en la autonomía de los individuos dentro de la sociedad, adoptando una tendencia dominante hacia la búsqueda de una verdad única y universal en el marco del pensamiento científico positivista (Febres Cordero et al., 2017). Sin embargo, la transición hacia la posmodernidad, impulsada por transformaciones históricas, económicas, tecnológicas y espirituales, ha llevado a reconsiderar el progreso en el mundo contemporáneo (González Menéndez, 2016), lo cual nos invita a visualizar nuevas fronteras frente a los fenómenos éticos que viven las diversas sociedades (García & Scaglia, 2020).

En contraste, desde las ideas postmodernas se sugiere ampliar la mirada hacia nociones de un mundo social discursivo, crítico, sutil y sensible (Docherty, 2016). La intersección entre la ANT y la motivación podría entenderse como un proceso interactivo, afín a un devenir cooperativo y coordinado que se reifica en cada interacción con los otros agentes, en una matriz de relaciones y discursos que energizan y dan vitalidad a la acción (Uribe Lopera et al., 2024). En la actualidad, la investigación científica en psicología se esfuerza por explorar y reconocer el valor de la motivación en los contextos educativos y sociales (Santander Salmon & Schreiber Parra, 2022). A su vez, la evidencia empírica ha mostrado cómo la motivación impacta en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que incluso resulta central en torno a la intención de deserción y abandono (Gutiérrez & Tomás, 2018). Esto afecta notablemente a la imbricada red en la que participan los actores de las comunidades educativas y, al mismo tiempo, se ven desestimados los esfuerzos para construir capital humano y posibilidades de desarrollo social (Recuenco Cabrera et al., 2022).

La evidencia empírica sobre motivación, particularmente la relacionada con los sistemas educativos, señala que esta emerge de la interacción entre factores personales, pedagógicos, institucionales y socioculturales que configuran la disposición del estudiante hacia el aprendizaje. Briceño-Moraga (2020) evidenció que las metas, la autoeficacia y las estrategias docentes influyen decisivamente en el compromiso académico, mientras que la percepción del estudio como obligación reduce la motivación y el rendimiento. Otro estudio, el de Espinoza et al. (2025), señala como hallazgo que el apoyo financiero, la interacción con docentes y la integración universitaria fortalecen la motivación, especialmente entre estudiantes de bajos recursos. La evidencia empírica subraya también que la educación es percibida como una vía de movilidad social.

Estos hallazgos demuestran la insuficiencia de las visiones que se centran únicamente en la agencia individual y en aspectos humanos para comprender la motivación

en contextos educativos. En consecuencia, se hace imperativo ampliar la mirada hacia enfoques contextuales e interaccionales, adoptando una perspectiva desde la que los factores humanos y la materialidad de factores no humanos posean una importancia equitativa y simétrica en la configuración de la motivación y el rendimiento académico.

El presente ensayo reviste una importancia teórica y epistemológica significativa, pues aborda un vacío crítico en la comprensión contemporánea de la motivación humana. A diferencia de los enfoques tradicionales que la conciben como un impulso interno, estable y esencialmente individual, esta propuesta la replantea como un fenómeno relacional, distribuido y emergente dentro de redes sociotécnicas. Esta reconceptualización permite superar la descontextualización de los modelos psicológicos clásicos y ofrece una mirada integradora que reconoce la agencia compartida entre humanos y no humanos, alineándose con los desafíos ontológicos que proponen la educación y la sociedad digital.

En los contextos educativos, esta intersección entre la ANT y la motivación constituye una innovación conceptual que amplía los horizontes de análisis en psicología, educación y ciencias sociales. Al desplazar el foco desde el individuo hacia las redes de relaciones materiales, simbólicas y tecnológicas que lo configuran, se contribuye a renovar el debate sobre la agencia, introduciendo un marco para comprender cómo los entornos, artefactos y mediaciones discursivas coproducen la motivación. De este modo, se problematizan los límites epistemológicos de las teorías motivacionales dominantes y se propone un diálogo interdisciplinario entre la psicología y los estudios sociales de la ciencia y la tecnología. Asimismo, su relevancia práctica se enmarca en la necesidad urgente de repensar la motivación en los contextos educativos contemporáneos, caracterizados por la digitalización, la multiplicidad de mediaciones y la creciente influencia de tecnologías inteligentes. Este enfoque contribuye a comprender la motivación como una fuerza dinámica que emerge de la interacción entre actantes humanos y no humanos, y que a la vez sustenta el diseño de estrategias pedagógicas más sensibles a la complejidad material y relacional del aprendizaje.

En virtud de lo señalado, la tesis de este ensayo sostiene que la motivación humana y la ANT están intrínsecamente entrelazadas a través del concepto de agencia dentro de las redes sociotécnicas. Esta intersección ofrece una lente singular para examinar cómo los individuos y los objetos interactúan y cocrean realidades dentro de estas redes, lo que sugiere que tanto los agentes humanos como los no humanos son actores cruciales en la formación de comportamientos y la realización de objetivos. En ese sentido, el objetivo de este ensayo es analizar la intersección entre la motivación humana y la teoría del actor-red como un enfoque alternativo para comprender los fenómenos motivacionales en contextos educativos.

DESARROLLO

Primer argumento: relaciones conceptuales sobre la motivación y la ANT

Las teorías y modelos que sustentan a la motivación y a la ANT emergen de disciplinas distintas: la primera con una larga trayectoria conceptual que ha mutado históricamente desde las nociones de voluntad, energía y pulsión; y la segunda, que surge en los enfoques posmodernos como un marco alternativo a las visiones del construccionismo. Como se ha visto, su intersección ofrece perspectivas valiosas para comprender cómo los individuos y los objetos operan en sistemas complejos, dinámicos e interactivos, ampliando las nociones de estabilidad propuestas por los marcos semióticos y de significados compartidos que se construyen a través del lenguaje en el ámbito social.

En esta línea, la convergencia entre la motivación y la ANT —propuesta del ensayo— invita a repensar los fundamentos epistemológicos de ambas perspectivas, trascendiendo la dicotomía entre lo individual y lo relacional. Mientras los modelos motivacionales tradicionales se centran en procesos internos del sujeto, la ANT desplaza la agencia hacia entramados heterogéneos en los que humanos y no humanos coproducen la acción. Esta aproximación relacional permite reconsiderar la motivación como un fenómeno distribuido y situado, en el que los elementos materiales, simbólicos y sociales configuran conjuntamente la intencionalidad y el sentido de la acción. Tal integración exige un marco crítico que supere los límites de las explicaciones psicológicas lineales y reconozca la complejidad ontológica de los sistemas motivacionales contemporáneos (Hattie et al., 2020). Para delimitar este marco, estableceremos conceptualmente cuáles son las nociones principales para la motivación y la ANT.

Aproximación conceptual de la motivación

Desde tiempos antiguos, en las corrientes filosóficas occidentales la motivación ha capturado el interés de numerosos eruditos. Las primeras corrientes de pensamiento sobre la motivación humana surgieron en los filósofos griegos (Jara Malpica, 2025). Epicuro, por ejemplo, propuso que las personas están motivadas por el deseo de obtener placer y evitar el dolor (Lenis Castaño, 2016). Sócrates, por su parte, exploró las razones detrás de la búsqueda de la felicidad humana (Alarcón, 2015). Aristóteles determinó a través de la observación que ciertos comportamientos humanos son influenciados por sentimientos de afecto, que finalmente guían las acciones (Sanizaca Muñoz, 2018).

En sus primeros momentos, la psicología científica se propuso revelar una red invisible pero omnipresente, concebida como una forma de determinación causal (Wiggins, 2017). De este modo, se consideraba que ninguna acción humana, por insignificante que fuera, podía sustraerse a su influencia (Vansteenkiste et al., 2020). Aquello que no se explicaba mediante las leyes generales de la motivación —es decir, las variaciones

individuales en la ejecución de estas acciones— sería abordado por el naciente campo de la investigación científica de la personalidad (Danziger, 1997). En un marco socio-histórico, las primeras aproximaciones de la psicología científica surgen al alero de los estudios sobre las cualidades de la personalidad humana. En consecuencia, la psicología de la motivación y la psicología de la personalidad se desarrollaron paralelamente durante el periodo de entreguerras, particularmente en las décadas de 1920 y 1930 (Danziger, 2013).

Ahora bien, la motivación puede definirse *a priori* desde diversas teorías que enfatizan distintos aspectos del comportamiento humano. Las teorías sobre la jerarquía de necesidades (Maslow, 1943) definen la motivación como el impulso orientado a la satisfacción de necesidades que van desde las más básicas hasta las de autorrealización, postulando que cada nivel de necesidad debe ser satisfecho antes de avanzar al siguiente nivel superior. La teoría de la autodeterminación (Deci et al., 2001) describe la motivación como un impulso orientado al crecimiento y al bienestar, que se origina en las necesidades humanas básicas de autonomía, competencia y relación; a su vez, sostiene que los incentivos externos pueden disminuir la motivación intrínseca cuando socavan la autonomía del individuo. La teoría del flujo (Csikszentmihalyi, 1990) describe la motivación en términos de experiencias de “flujo”, un estado en el que las personas están completamente inmersas y disfrutan de una actividad por sí misma. El flujo se caracteriza por un alto grado de concentración, control, claridad de objetivos y equilibrio entre los desafíos de la tarea y las habilidades del individuo. La teoría del proceso dual (Kahneman, 2011) distingue entre dos sistemas de pensamiento que influyen en la motivación: el sistema 1, que es rápido, instintivo y emocional, y el sistema 2, que es más lento, deliberativo y lógico. La motivación puede ser impulsada por reacciones automáticas o por un pensamiento más reflexivo y controlado. La teoría de la doble pasión (Vallerand et al., 2008) define a la pasión como una fuerte tendencia hacia actividades que las personas aman, valoran y en las cuales invierten tiempo y energía de manera significativa. Esta teoría distingue entre dos tipos de pasión: armoniosa y obsesiva.

Cada una de estas teorías subraya la importancia de entender qué impulsa a las personas a actuar de determinadas maneras en diferentes contextos.

Nociones principales de la ANT

La ANT fue propuesta inicialmente por sociólogos como Bruno Latour, Michel Callon y John Law en la década de 1980 (Latour, 2007). Esta no se presenta como una teoría explicativa, sino simplemente descriptiva, sosteniendo que el mundo natural y social es el resultado de redes de relaciones entre actores, tanto humanos como no humanos. Por tanto, su enfoque examina la participación de la materialidad y la discursividad en las relaciones que producen y organizan diversos actores heterogéneos, tales como objetos,

sujetos, máquinas, animales, ideas y organizaciones. Este enfoque metodológico y epistemológico también es conocido como sociología de la traducción o sociología de las asociaciones (Larrión, 2019).

La ANT tiene su génesis en el campo de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología y se configura a partir de una serie de principios metodológicos y epistemológicos que reformulan profundamente la comprensión de los fenómenos sociales. Uno de sus pilares fundamentales es el principio de simetría generalizada, el cual postula que tanto los actores humanos como las entidades no humanas —objetos, tecnologías, documentos o instituciones— poseen una capacidad equivalente de agencia en la conformación de redes. Esta simetría ontológica desafía las jerarquías tradicionales de la sociología y propone que toda acción, sin importar su origen, se inscribe en tramas heterogéneas en las que no existen protagonismos jerárquicos (Latour, 2011).

En consonancia con lo anterior, se postula el agnosticismo del observador, el cual exige al investigador adoptar una actitud de neutralidad epistémica frente a los distintos discursos, evitando privilegiar unas interpretaciones por sobre otras. En este marco, no deben establecerse supuestos de superioridad de orden social o técnico, sino más bien permitir que las propias redes desplieguen su lógica interna a partir de las interacciones entre sus actantes (Girola, 2020; Monterroza Ríos, 2017).

De esta manera, la teoría rechaza cualquier división predefinida entre esferas tales como lo natural y lo social, o lo humano y lo técnico. En lugar de imponer categorías analíticas fijas, propone seguir las asociaciones que emergen en el flujo mismo de las redes. Son los propios actantes quienes construyen sus vínculos desde posiciones situadas, contingentes y no generalizables (Uribe Lopera et al., 2024).

En este marco, el concepto de actor o actante adquiere una centralidad distintiva. La teoría reconoce como tales a todas aquellas entidades capaces de producir efectos en el entramado relacional, lo cual —como se ha dicho antes— incluye a las personas, pero también a las ideas, artefactos, tecnologías y organizaciones. La agencia, por tanto, no se restringe a la intencionalidad humana, sino que se concibe como una capacidad distribuida, capaz de alterar el curso de las asociaciones dentro de una red (Galindo, 2023).

Esta perspectiva se articula con la noción de redes sociotécnicas, entendidas como ensamblajes dinámicos en los que se entretajan elementos sociales y técnicos sin distinción categorial. Las redes, en constante transformación, son estructuras abiertas cuya estabilidad es siempre provisional, y cuya composición responde a múltiples mediaciones y desplazamientos (Monterroza Ríos, 2017).

Un componente clave en esta configuración es el concepto de traducción, que refiere al proceso mediante el cual los actantes convocan, movilizan y alinean a otros

en función de determinados programas de acción. Este proceso implica negociaciones, redefiniciones de roles y construcción de acuerdos que permiten estabilizar momentáneamente la red (Moreira-Aguayo & Venegas-Loor, 2012).

Finalmente, se introduce la noción de puntualización, que alude a la simplificación estratégica de redes complejas en unidades funcionales. Esta operación posibilita el tratamiento de conjuntos heterogéneos como entidades coherentes, facilitando su incorporación en nuevas redes o sistemas de relaciones (Latour, 2007).

En conjunto, estos principios configuran una perspectiva que desplaza las dicotomías clásicas de las ciencias sociales y habilita una descripción densa, situada y relacional de los fenómenos. La agencia ya no es exclusiva del sujeto humano, sino una propiedad emergente de la interacción material y simbólica que define a toda red en constante devenir.

En estos términos, la ANT se considera un enfoque metodológico y teórico dentro de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, que desafía las perspectivas constructivistas tradicionales (Monterroza Ríos, 2017). Según la ANT, las redes de artefactos no son simplemente productos del contenido social (Larrión, 2019), sino que los actantes actúan como facilitadores de las asociaciones y de la vida social (Pozas, 2015).

Segundo argumento: relaciones desde ANT, una reconceptualización de la motivación

Todo lo anterior permite reinterpretar la motivación y mapear su fuerza de interacción y sus posibles intersecciones, modificando las posibilidades de agencia o agenciamiento. Así, se desprende en primer término que, en una red, la materialidad se transforma en un hecho al excluir o hacer prevalecer algunos procesos; en segundo término, la motivación se reconceptualiza como un flujo interactivo dinámico y, finalmente, la agencia correspondería a la naturaleza de cualquier entidad que posibilita la diferencia o cambio en la red.

Desde una mirada tradicional, la motivación se considera como un constructo psicológico interno y relativamente estable que impulsa el comportamiento hacia metas específicas. Esta visión implica que los motivos pueden predecirse y ser consistentes a lo largo del tiempo. Sin embargo, desde la perspectiva de la ANT, esta aparente estabilidad de la motivación es desafiada al reconocer que es susceptible de recibir influencias continuas y cambiantes dentro de una red de interacciones. Por tanto, no se entiende simplemente que la motivación reside dentro del individuo, sino que más bien emerge y se redefine constantemente en el contexto de las interacciones entre actantes. Como se ha mencionado antes, estos actantes no solo son personas, sino también objetos, tecnologías y otros elementos no humanos que pueden influir en las motivaciones individuales y colectivas.

Tercer argumento: la materialidad en la ANT y su influencia en la motivación

La materialidad, en el marco de la ANT, adquiere un rol central en la constitución, transformación y dinamismo de las redes sociotécnicas, pues incide directamente en los procesos de motivación. El reconocimiento de que los objetos y las tecnologías poseen agencia transforma radicalmente la comprensión de las dinámicas sociales, pues concibe a la materialidad no como mero trasfondo pasivo, sino como componente activo que organiza, canaliza —y eventualmente limita— las posibilidades de acción humana. Esta postura introduce una lectura más compleja y relacional de los entramados sociales, en los que tanto actores humanos como no humanos participan de manera coconstitutiva en la producción de lo real (Castillo-Sepúlveda et al., 2019).

Desde esta perspectiva se replantea el lugar de los objetos en la red, lo cual se aleja de las visiones clásicas que los consideraban herramientas neutras sujetas al control humano. La ANT propone que los objetos materiales no solo existen en tanto soporte físico, sino que actúan como instancias con capacidad de generar efectos diferenciales dentro del entramado relacional. La agencia que se les atribuye se manifiesta en una función semiótica y operativa que emerge de la propia interacción, configurando modos de sentido y práctica que atraviesan las redes de forma activa.

Esta reconceptualización permite comprender a los objetos como mediadores de la motivación, más allá de ser simples facilitadores de conductas. Así, en contextos laborales, por ejemplo, una máquina tecnológicamente avanzada no solo optimiza procesos, sino que además puede incidir en la motivación de los trabajadores al redefinir sus metas, ritmos de producción y expectativas de desempeño. De igual modo, en entornos educativos, los artefactos —tabletas digitales o plataformas de aprendizaje interactivo— tienen la capacidad de reconfigurar las condiciones del vínculo pedagógico y de generar nuevas formas de implicación subjetiva en los estudiantes. La motivación, en este sentido, no se comprende como una propiedad interna y estable del sujeto, sino como una fuerza emergente que se distribuye, amplifica o inhibe de acuerdo con las características del entramado material en el que se despliega la acción.

Cuarto argumento: implicancias prácticas de la intersección de la motivación y la ANT en los contextos educativos

La integración del constructo de motivación y la teoría del actor-red en contextos educativos proporciona un marco útil para comprender y mejorar las experiencias de enseñanza-aprendizaje (Castillo-Sepúlveda et al., 2019). En estos entornos, tanto los elementos humanos como no humanos juegan roles críticos que influyen en la motivación de los estudiantes, el profesorado y las familias de una comunidad educativa, y que pueden afectar el rendimiento académico y el desarrollo de habilidades y competencias. De este modo, la motivación, merece ser valorada en su carácter interactivo, pues pone

en juego la acción, la agencia y la fuerza orientadora de los agentes que participan en una red. Esta primera conclusión es coherente con la evidencia teórica y empírica, que sostiene la búsqueda de nuevas posibilidades de marcos de comprensión.

En el aula tradicional, la motivación estudiantil puede verse afectada por factores humanos como la interacción con profesores y compañeros. Sin embargo, la ANT ofrece un marco útil para analizar las prácticas educativas considerando no solo a los participantes humanos (estudiantes, profesores, administradores), sino también a los actantes no humanos (tecnologías, libros de texto, infraestructura) como influencias activas en los contextos educativos (Reyes Gallegos et al., 2025). Bajo la óptica de la ANT, también es esencial considerar cómo los elementos no humanos —los libros, la disposición de las aulas, la tecnología educativa y el diseño curricular— actúan como mediadores en el proceso de aprendizaje (Uribe Lopera et al., 2024). En efecto, un libro de texto bien diseñado no solo transmite conocimiento, sino que también puede motivar el interés y la curiosidad de los estudiantes. De manera similar, una disposición física del aula que fomenta la interacción puede incrementar la participación y la motivación por aprender.

La relevancia de la ANT se hace aún más evidente en entornos de aprendizaje virtual, en los que la tecnología desempeña un papel central (Baleriola & Contreras-Villalobos, 2021). Plataformas de aprendizaje en línea, herramientas digitales y recursos educativos son actantes no humanos que influyen directamente en la motivación de los estudiantes (Tirado Serrano & Domènech i Argemí, 2005). Estos elementos pueden facilitar o inhibir la participación estudiantil, dependiendo de cómo estén integrados en el proceso educativo (Ortiz & Rojas, 2018). Por tanto, es posible que una plataforma de aprendizaje intuitiva y atractiva aumente la motivación al proporcionar retroalimentación instantánea y accesibilidad a recursos, mientras que una interfaz complicada puede desmotivar y frustrar a los estudiantes.

Por su parte, reconocer la agencia de los actantes no humanos en los contextos educativos plantea que los educadores y diseñadores curriculares consideren cuidadosamente cómo los artefactos tecnológicos y materiales son empleados en el aula (Moreira-Aguayo & Venegas-Loor, 2019). La capacitación en el uso efectivo de la tecnología y la comprensión de cómo estos recursos pueden utilizarse para maximizar la motivación y el aprendizaje son esenciales. Además, es crucial que los profesores sean conscientes de cómo su propio enfoque y metodologías interactúan con estos actantes para influir en la motivación estudiantil (Solórzano Martínez & García Martínez, 2016).

La aplicación de la ANT en la educación también implica una constante evaluación y adaptación de las estrategias de enseñanza y los recursos utilizados. Observar y analizar cómo los estudiantes interactúan con los actantes no humanos puede proporcionar *insights* valiosos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y fomentar una mayor motivación en su naturaleza interactiva y cooperativa.

En los contextos educativos —particularmente en los aspectos curriculares que se promueven en las aulas— predomina la dimensión cognitiva, en consonancia con una herencia del paradigma postpositivista (Torrealba & Moreno, 2021). En las últimas décadas, en los contextos de enseñanza-aprendizaje se han incorporado los aspectos sociales, afectivos y actitudinales (Zych et al., 2016). Estas decisiones han relegado —e incluso dejado en el olvido— otros aspectos de la riqueza humana, tales como las artes, el cuidado del patrimonio cultural, la filosofía y la espiritualidad (Manghi-Haquin, 2016). Estos últimos solo se consideran en los contextos educativos alternativos y en pedagogías no dominantes (Febres Cordero et al., 2017).

CONCLUSIONES

A partir de las reflexiones del presente ensayo, como primera conclusión aparece la posibilidad de tensionar y desafiar el constructo convencional de motivación como un impulso interno y de naturaleza relativamente estable. Se destaca que la ANT redefine la motivación, ampliándola hacia la posibilidad de una naturaleza interactiva y dinámica, a modo de flujo. Con ello, en los contextos sociotécnicos, la motivación se transforma en una fuerza que emerge en las redes y se redefine a través de interacciones continuas, tanto con elementos humanos como no humanos. Esta perspectiva hace frente a la aparente estabilidad de la motivación y sugiere una mayor flexibilidad frente a las influencias ambientales en cada momento.

Una segunda idea conclusiva se desprende de la noción de materialidad como agente activo en la motivación. El enfoque de la ANT proporciona una perspectiva crucial sobre cómo la materialidad, los objetos y las tecnologías, no solo facilitan las acciones humanas, sino que también actúan como mediadores significativos de la motivación. Esta visión desplaza la comprensión tradicional de los objetos como herramientas pasivas y reconoce su papel activo en la configuración de redes sociotécnicas. En consecuencia, los elementos no humanos son copartícipes en la formación de realidades sociales y técnicas, lo cual es crucial para entender cómo afectan y alteran la motivación humana.

Una tercera idea conclusiva se refiere a las implicancias prácticas y a las acciones necesarias para dinamizar y favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al analizar la intersección entre la ANT y la motivación en entornos educativos, se evidencia cómo los elementos humanos y no humanos interactúan para influir en la motivación de los estudiantes y, potencialmente, en sus resultados de aprendizaje. Esta interacción sugiere que los educadores y diseñadores curriculares deben atender y considerar cuidadosamente la agencia de los actantes no humanos —como la incorporación y uso de tecnologías educativas— al planificar y ejecutar métodos o modelos pedagógicos. La ANT proporciona un marco útil para revisar y ajustar las estrategias de enseñanza,

reconociendo que el aprendizaje se desarrolla de manera dinámica a partir de las interacciones dentro de la red educativa.

Las reflexiones desarrolladas han permitido alcanzar el objetivo central de este ensayo: analizar la intersección entre la motivación humana y la ANT como un enfoque alternativo para comprender los fenómenos motivacionales en contextos educativos. Al examinar esta convergencia, se identificó que la principal limitación de los marcos motivacionales tradicionales radica en su tendencia a descontextualizar e individualizar los procesos de aprendizaje, limitación que puede abordarse al aplicar la perspectiva de la ANT. De este modo, se concluye que la motivación deja de ser un mero impulso interno del sujeto y se resignifica como una fuerza relacional, dinámica y distribuida, que emerge en redes sociotécnicas en las que la agencia de los actantes no humanos constituye un elemento esencial de la multiplicidad motivacional.

Finalmente, cabe señalar que los entornos educativos se configuran como agentes materiales que estructuran múltiples prácticas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una práctica educativa implica rutinas establecidas; en su ejecución se involucran dinámicas temporales, discursivas y corporales. Toda práctica educativa promueve una acción motivada; es decir, una acción encarnada o corporeizada que se orienta hacia el desarrollo y fomento del aprendizaje o, simplemente, hacia la disposición al cambio. Las prácticas educativas se materializan en el marco de una red de motivaciones: a través de las interacciones, afectos y relaciones que articulan la mente y el cuerpo y potencian sus acciones. Toda práctica vinculada a la motivación constituye una posibilidad de acción: un acto emergente que concreta una tradición viviente o, más bien, un proceso de individuación en el que lo humano trasciende su ontología y se convierte en un logro colectivo en red. En este proceso, la motivación requiere un cuidado constante frente a su naturaleza dinámica e impermanente.

REFERENCIAS

- Afroz Sharmin, J., & Amin, R. (2016). Motivation and its impact on the academic performance of university students in Bangladesh: Special reference to Bangabandhu Sheikh Mujibur Rahman Science and Technology University, Bangladesh. *The International Journal of Business & Management*, 4(7), 383-390. <https://internationaljournalcorner.com/index.php/theijbm/article/view/126758>
- Alarcón, R. (2015). La idea de la felicidad. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 5(1), 6-9. <https://doi.org/10.18259/acs.2015002>
- Arrieta-Salas, C., & Navarro-Cid, J. (2008). Motivación en el trabajo: viejas teorías, nuevos horizontes. *Actualidades en Psicología*, 22(109), 67-90. <https://doi.org/10.15517/ap.v22i109.23>

- Baleriola, E., & Contreras-Villalobos, T. (2021). La educación virtual no es buena ni mala, pero tampoco es neutra: algunos apuntes sobre los efectos de la COVID-19 en educación. *Sociología y Tecnociencia*, 11(Extra_1), 209-225. <https://revistas.uva.es/index.php/sociotecno/article/view/5149>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Belando-Montoro, M. R., Naranjo-Crespo, M., & Aranzazu Carrasco-Temiño, M. (2022). Barriers and facilitators to the retention and participation of socially, economically, and culturally disadvantaged university students. An international systematic review. *International Journal of Educational Research*, 113, 101968. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101968>
- Briceño-Moraga, A. (2020). Factores que determinan la motivación por aprender en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 3(1), 19-27.
- Castillo-Sepúlveda, J., Winkler Müller, M. I. & Berroeta Torres, H. (2019). Del empoderamiento a la prehensión: un análisis de programas sociales desde la teoría del actor-red. *Athenea Digital*, 19(3), e1833. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1833>
- Castleton, A. (2021). Actantes, simetría y circunstancia: Ortega y Gasset y la teoría del actor-red (ANT). *Éndoxa*, (47), 163-188. <https://doi.org/10.5944/endoxa.47.2021.24734>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *FLOW: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row.
- Danziger, K. (1997). *Naming the mind: How psychology found its language*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446221815>
- Danziger, K. (2013). Psychology and its history. *Theory & Psychology*, 23(6), 829-839. <https://doi.org/10.1177/0959354313502746>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27. <https://doi.org/10.3102/00346543071001001>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). *Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory*. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006>

- Docherty, T. (2016). Postmodernism: An introduction. En *Postmodernism* (pp. 1-31). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315504612>
- Duncan, C., Kim, M., Baek, S., Wu, K. Y. Y., & Sankey, D. (2021). The limits of motivation theory in education and the dynamics of value-embedded learning (VEL). *Educational Philosophy and Theory*, 54(5), 618-629. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1897575>
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Espinoza, Ó., Miranda, C., Sandoval, L., Corradi, B., González, L., & McGinn, N. (2025). Determinants of study motivation of undergraduate university students in Chile. *Studies in Higher Education*, 50(6), 1123-1137. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2363512>
- Febres Cordero, M. A., Alirio Pérez, Á., & Africano Gelves, B. B. (2017). Las pedagogías alternativas desarrollan el pensamiento crítico. *Educere*, 21(69), 269-274. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35655222005>
- Galindo, J. (2023). *La teoría del actor-red desde América Latina* (Reseña del libro *La teoría del actor-red desde América Latina*, de L. Rodríguez-Medina, M. de los Ángeles Pozas y L. Girola [Eds.]). *Estudios Sociológicos*, 41(122), 579-590. <https://doi.org/10.24201/es.2023v41n122.2422>
- García, R., & Scaglia, H. (2020). *Psicología: fenómenos sociales*. Eudeba.
- Girola, L. (2020). Imaginarios y representaciones sociales, Teoría del Actor-Red y cambios en la socialidad y la gestión de los afectos. *Cultura y representaciones sociales*, 15(29), 93. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102020000200093&lng=es&tng=es.
- González, L. A. (2007). La motivación y su historia. *Mendive. Revista de Educación*, 6(1), 24-28. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/257>
- González Menéndez, R. (2016). ¿Es la visión integral actual del ser humano suficiente? *Medisur*, 14(6), 816-821. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2016000600022&lng=es&tng=es.
- Gutiérrez, M., & Tomás, J. M. (2018). Clima motivacional en clase, motivación y éxito académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 94-101. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.001>
- Hagger, M., & Chatzisarantis, N. (2007). Advances in self-determination theory research in sport and exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 597-599. <https://doi.org/10.1016/J.PSYCHSPORT.2007.06.003>

- Hattie, J., Hodis, F., & Kang, S. H. K. (2020). Theories of motivation: Integration and ways forward. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101865. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101865>
- Jara Malpica, G. E. (2025). Práctica docente y motivación académica en educación superior: una revisión sistemática (2019-2024). *Revista Científica*, 10(35), 48-68. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.2.48-68>
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Koenka, A. C. (2020). Academic motivation theories revisited: An interactive dialog between motivation scholars on recent contributions, underexplored issues, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101831. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101831>
- Lapointe, M.-C., & Perreault, S. (2013). Motivation: Understanding Leisure Engagement and Disengagement. *Society and Leisure*, 36(2), 136-144. <https://doi.org/10.1080/07053436.2013.836386>
- Larrión, J. L. (2019). Teoría del actor-red. Síntesis y evaluación de la deriva postsocial de Bruno Latour. *Revista Española de Sociología*, 28(2), 323-341. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2019.03>
- Latour, B. (2007). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.
- Latour, B. (2011). *La esperanza de Pandora: ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Gedisa.
- Lenis Castaño, J. F. (2016). Ética del placer: culpa y felicidad en Epicuro. *Praxis Filosófica*, 42, 157-177. <https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i42.3171>
- Manghi-Haquin, D. (2016). Vínculo pedagógico en contextos escolares: Más allá de las palabras y del currículo. *Boletín Científico Sapiens Research*, 6(2), 11-19. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6181587.pdf>
- Mankeliunas, M. V. (1964). Origen y desarrollo de la motivación. *Revista Colombiana de Psicología*, 9(1-2), 127-133. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/32739>
- Marilicán-Contreras, M., Castellanos-Alvarenga, L. M., Sandoval-Obando, J. E., & Ibieta-Troncoso, A. (2025). Variables culturales, motivación y su relación con el rendimiento académico. Una revisión sistemática. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 17(1), 83-102. <https://doi.org/10.22335/rlct.v17i1.2019>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>

- Monterroza Ríos, Á. (2017). Una revisión crítica a la teoría del actor-red para el estudio de los artefactos. *Trilogía. Ciencia, Tecnología, Sociedad*, 9(17), 49-62. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=534367006001>
- Moreira-Aguayo, P. Y., & Venegas-Loor, L. V. (2019). Aplicación de modelos pedagógicos para el análisis del proceso de desarrollo curricular. *Dominio de las Ciencias*, 5(1), 505-517. <https://doi.org/10.23857/dc.v5i1>
- Morera-Méndez, D., & Morera-Cruz, E. (2020). La motivación hacia el estudio de la Historia. *EduSol*, 20(70), 1-13. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912020000100001&lng=es&tlng=es
- Ortiz, J. G., & Rojas, J. E. (2018). Ciencias sociales y tecnologías en educación. Una perspectiva crítica. En A. D. Rico Molano (Coord.), *Educación e investigación: comprensiones desde la epistemología y el saber* (pp. 55-80). Universidad Santo Tomás. <https://doi.org/10.15332/dt.inv.2018.00797>
- Pekrun, R., & Marsh, H. W. (2022). Research on situated motivation and emotion: Progress and open problems. *Learning and Instruction*, 81, 101664. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101664>
- Pozas, M. (2015). En busca del actor en la teoría del actor red. En S. Tonkonoff (Ed.), *Pensar lo social: Pluralismo teórico en América Latina* (pp. 400–415). CLACSO Ediciones. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/16632/1/Pensar_lo_social.pdf
- Recuenco Cabrera, A. D., Reyes Alva, W. A. & Olano Bracamonte, S. M. (2022). Motivación: elemento necesario para el desarrollo psico-productivo. *Journal of Neuroscience and Public Health*, 2(2), 215-224. <https://doi.org/10.46363/jnph.v2i2.2>
- Reyes Gallegos, M. M., Ferriol Sánchez, F., Coronado Reyes, H., & Caballero Torres, J. F. (2025). Motivación estudiantil y su efecto en la deserción escolar a nivel superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 7692-7713. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18394
- Sanizaca Muñoz, B. A. (2018). Reflexiones acerca de la motivación. *Revista Mapa*, 2(8), 226-233. <https://www.revistamapa.org/index.php/es/article/view/61>
- Santander Salmon, E. S., & Schreiber Parra, M. J. (2022). Importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 4095-4106. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3378
- Simpson, E. H., & Balsam, P. D. (2016). The Behavioral Neuroscience of Motivation: An overview of concepts, measures, and translational applications. *Current Topics in Behavioral Neurosciences*, 27, 1–12. https://doi.org/10.1007/7854_2015_402

- Solórzano Martínez, F., & García Martínez, A. (2016). Fundamentos del aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(3), 98-112. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000300008&lng=es
- Suchman, L. A. (2012). *Human-machine reconfigurations. Plans and situated actions* (2.ª ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511808418>
- Steers, R. M., Mowday, R. T., & Shapiro, D. L. (2004). Introduction to Special Topic Forum: The future of work motivation theory. *Academy of Management Review*, 29(3), 379-387. <https://doi.org/10.2307/20159049>
- Tirado Serrano, F., & Domènech i Argemí, M. (2005). Asociaciones heterogéneas y actantes: el giro postsocial de la teoría del actor-red. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, número especial (noviembre-diciembre), 1-34. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62309905>
- Torrealba, M., & Moreno, G. (2021). Diversos paradigmas de investigación en ciencias educativas: teoría fundamentada, positivismo y postpositivismo. *Revista Científica VIPICREA*, 1(1), 45-59.
- Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023). Theories of Motivation in Education: An Integrative Framework. *Educational Psychology Review*, 35, 45. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>
- Uribe Lopera, L., González Montero, S. A., & Montoya Uribe, T. (2024). Revisión de la teoría del actor red (TAR) como referente metodológico en la investigación en ciencias sociales. *Desafíos*, 36(1), 1-27. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.13092>
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Gagné, M., & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756-767. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.756>
- Vallerand, R. J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Dumais, A., Demers, M.-A., & Rousseau, F. (2008). Passion and performance attainment in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(3), 373-392. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.05.003>
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Elliot, A. J., Soenens, B., & Mouratidis, A. (2014). Moving the Achievement Goal Approach One Step Forward: Toward a Systematic Examination of the Autonomous and Controlled Reasons Underlying Achievement Goals. *Educational Psychologist*, 49(3), 153-174. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.928598>

- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44(1), 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Vitai, Z., & Benke, M. (2021). Motivation to learn? An advanced exploratory study of learning motivation of Central-East European Business Students. *Marketing & Menedzsment*, 55(2), 27-35. <https://doi.org/10.15170/MM.2021.55.02.03>
- Wang, H., & Hall, N. C. (2018). A Systematic Review of Teachers' Causal Attributions: Prevalence, Correlates, and Consequences. *Frontiers in Psychology*, 9, 2305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02305>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wiggins, S. (2017). *Discursive Psychology: Theory, Method and Applications*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473983335>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Sibaja, S. (2016). Children's Play and Affective Development: Affect, School Adjustment and Learning in Preschoolers. *Infancia y Aprendizaje*, 39(2), 380-400. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1138718>

EFFECTS OF MEDIATED AND NON-MEDIATED ENVIRONMENTS ON INTERACTIONS AMONG UNIVERSITY STUDENTS: A SYSTEMATIC REVIEW

ANA CLARA FOSCO SCHMOELE
<https://orcid.org/0009-0002-3807-6062>

MARÍA AGUSTINA TUZINKIEVICZ KÓBILA
<https://orcid.org/0000-0002-7443-9003>

NADIA SOLEDAD PERALTA
<https://orcid.org/0000-0001-9950-6949>

MARIANO CASTELLARO
<https://orcid.org/0000-0001-5470-9662>

IRICE, CONICET-UNR (National Council for Scientific and Technical Research); National University of Rosario (UNR), Rosario, Argentina
Correo electrónico: foscoanaclara@gmail.com

Recibido : 27 de julio de 2025 / Aceptado: 16 de diciembre de 2025

doi: <https://doi.org/10.26439/persona2025.n2.8061>

ABSTRACT. As technology-mediated environments become increasingly prevalent in educational settings, understanding their impact on student interactions during learning processes is vital. Despite the growing integration of technology in education, there remains a significant gap regarding systematic reviews comparing various educational environments. Our research focused on conducting a systematic review of the effects of different settings on university students' interactions. A comprehensive analysis of quasi-experimental and experimental studies was carried out to understand how mediated and non-mediated environments influence student learning interactions, with particular emphasis on academic and non-academic tasks. Following a meticulous selection process, we identified 16 pertinent articles. The findings revealed significant differences in interaction dynamics based on the type of environment utilized and demonstrated that, while the nature of the tasks did not significantly modify interaction patterns, the choice of environment played a crucial role in shaping these dynamics. In conclusion, this study underscores the necessity of carefully considering the unique advantages and challenges presented by both mediated and non-mediated environments in educational curriculum design. Integrating these insights into curriculum development may enable educators to more effectively tailor educational experiences that enhance

student interaction and foster deeper learning. This approach is critical for maximizing the potential benefits of educational technologies and creating more engaging and effective learning environments.

KEYWORDS: Systematic review / interaction environments / mediation / socio-cognitive interactions / university students

EL IMPACTO DE LOS ENTORNOS MEDIADOS Y NO MEDIADOS EN LAS INTERACCIONES ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

RESUMEN. A medida que los entornos mediados por tecnología se vuelven cada vez más prevalentes en los ámbitos educativos, comprender su impacto en las interacciones de los estudiantes durante los procesos de aprendizaje es vital. A pesar de la creciente integración de la tecnología en la educación, existe un importante vacío respecto a las revisiones sistemáticas que comparan diversos entornos educativos. Nuestra investigación se centró en realizar una revisión sistemática de los efectos de diferentes entornos en las interacciones de los estudiantes universitarios. Este estudio involucró un análisis exhaustivo de estudios cuasiexperimentales y experimentales para entender cómo los entornos mediados y no mediados influyen en las interacciones de aprendizaje de los estudiantes, con especial énfasis en tareas académicas y no académicas. A través de un meticuloso proceso de selección, identificamos 16 artículos. Los hallazgos indicaron diferencias significativas en la dinámica de las interacciones basadas en el entorno utilizado y demostraron que, aunque la naturaleza de las tareas no alteraba significativamente los patrones de interacción, la elección del entorno jugaba un papel crucial en la configuración de estas dinámicas. Este estudio subraya la necesidad de considerar cuidadosamente las ventajas y desafíos en los entornos mediados y no mediados en el diseño de los currículos educativos. Al integrar estas percepciones en el desarrollo curricular, los educadores pueden adaptar más efectivamente las experiencias educativas para mejorar la interacción de los estudiantes y fomentar un aprendizaje más profundo. Este enfoque es crítico para maximizar los beneficios potenciales de las tecnologías educativas y crear entornos de aprendizaje más atractivos y efectivos.

PALABRAS CLAVE: revisión sistemática, entornos de interacción, mediación, interacciones socio-cognitivas, estudiantes universitarios.

INTRODUCTION

Understanding Interactions from a Socio-Constructivist Perspective

The study of interactions among students from a socio-constructivist perspective is based on the postulates of Jean Piaget and Lev Vygotsky, both of whom emphasized the subject's active role in constructing knowledge. Vygotsky also highlighted social bonds as fundamental and essential support for cognitive development, suggesting that developmental changes necessarily occur within contexts of interaction among individuals (Castellaro & Peralta, 2020).

Socio-cognitive interactions refer to intersubjective processes that occur in tasks involving knowledge construction and cognitive changes among participants (Peralta et al., 2023). These interactions allude to a form of social exchange in task-oriented contexts, usually related to knowledge learning or problem-solving (Leguizamón et al., 2020). These exchanges give rise to a space of shared meaning, or intersubjectivity, aimed at achieving a common understanding of the situation among participants. In this sense, intersubjectivity is both the process and product of the joint construction of a shared field of meaning among two or more individuals engaged in a common activity (Castellaro & Peralta, 2020).

Moreover, contemporary Vygotskian theories emphasize the importance of scaffolding processes within peer relationships. In peer interactions, individuals are regarded as approximately equal in terms of status and competence, which allows them to express their opinions more freely than adults and to negotiate without feeling obliged to accept their peers' proposals. This dynamic not only enables the creation of genuine solutions but also opens the door to innovative solutions, thereby showcasing the potential of this concept (Verba, 1994).

From this perspective, social-cognitive interactions play a prominent role in knowledge construction processes. University academic environments, as privileged settings, are crucial for the in-depth study and analysis of collaborative knowledge construction processes. As Castellaro and Peralta (2020) emphasize, the academic environment is not just a social setting but a context of utmost relevance for our research.

Mediated Environments as a Tool for Learning

Traditional classrooms have increasingly incorporated technological tools to enhance learning and adapt to the current demands of society (Cedeño Cedeño et al., 2023). These tools include online course platforms, chat applications, videoconferencing systems, and blogs. Technological resources have proven to be a tool that improves collaboration and creativity among students (Jara Conohuilla, 2021). Furthermore, these technologies can enable new forms of peer assessment, as well as individual and group reflection on the learning experience (Shu & Gu, 2018).

Interaction environments can be classified as mediated and non-mediated. Mediated environments refer to interactions that use various technological resources, such as chat applications, discussion forums, and shared online documents. These environments could be either synchronous or asynchronous. The former occurs in real time, as in chat-based interactions, whereas the latter takes place with a time delay, such as via email (Vendityaningtyas & Styati, 2018). Conversely, non-mediated environments—including face-to-face interactions—refer to environments where technology does not intervene.

The introduction of novel interaction environments calls for a comprehensive evaluation to assess their influence on student interactions within educational frameworks. The diversity of these environments underscores the need for a thorough understanding of their effects on interactions. Delving into this matter provides valuable insights into the intricate interplay between the learning environment and student interactions.

Research Background

Several studies (Alzahrani & Alhalafawy, 2022; Cedeño Cedeño et al., 2023; González Aldana et al., 2017; Khaldi et al., 2023; Cabrera Larreategui et al., 2021; Lundin et al., 2018; Manzano-León et al., 2021; Pellas & Mystakidis, 2020; González Pérez & Sosa Díaz, 2021; Prieto Andreu, 2020; Subhash & Cudney, 2018; Vlachopoulos & Makri, 2017; Zabala-Vargas et al., 2020) have analyzed the effects of different technological tools on interactions within academic contexts, thereby providing a relevant background for the present review.

Among these contributions, several studies have mainly focused on blended learning environments (González Aldana et al., 2017; Cabrera Larreategui et al., 2021; Lundin et al., 2018; González Pérez & Sosa Díaz, 2021). This educational modality proposes the integration of face-to-face and online classes. In the study by González Aldana et al. (2017), most of the analyzed articles involved samples of university students. The authors examined studies that implemented blended learning through various platforms, including online course platforms that allow the creation of chat rooms with audio and video capabilities.

The results underlined that this arrangement improves communication among students. In other words, the blended learning modality favors the shift from traditional lectures—where the teacher is the primary transmitter of knowledge—to more interactive approaches centered on student interactions. This dynamic approach fosters active student participation through online activities such as group discussions within online learning platforms and collaborative projects using online document tools.

Furthermore, this modality has been shown to benefit students' academic performance. The use of various virtual resources, including videos, online discussions, and

social networks, may motivate students to engage in learning activities. The motivational experience likely plays a pivotal role in fostering better retention and understanding of the subject matter covered during the learning process. Moreover, positive student responses underscore the benefits of flexibility and adaptability, which resulted from the opportunity to engage at their individual pace.

Cedeño Cedeño et al. (2023) reviewed 18 studies on the impact of online search engines and chat functions on students' academic performance. They found that these tools can enhance learning, improve comprehension and retention, and foster student participation. Additionally, students with lower levels of academic competence may benefit from online tutoring and access to resources such as digital libraries, guides, and manuals. However, negative outcomes may occur without proper teacher training and appropriate curricular adjustments.

Other background studies have focused on gamification in academic contexts (Alzahrani & Alhalafawy, 2022; Khaldi et al., 2023; Manzano-León et al., 2021; Pellas & Mystakidis, 2020; Prieto Andreu, 2020; Subhash & Cudney, 2018; Vlachopoulos & Makri, 2017; Zabala-Vargas et al., 2020). According to Prieto Andreu (2020), gamification in education refers to incorporating game elements and mechanics into learning environments with the aim of engaging students in academic content and improving motivation and classroom participation.

Most gamification techniques are implemented through online course platforms, which allow students to access activities, monitor their progress, and receive immediate feedback. The logic embedded in games provides students with visual access to point systems, badges, leaderboards, and challenges that track their progress in real time (Khaldi et al., 2023).

In the study carried out by Alzahrani and Alhalafawy (2022), the authors conducted a literature review on the use of gamification in distance education during the COVID-19 pandemic. The technologies employed mainly online course platforms, applications for creating quiz-based assessments in the form of questions on academic topics, and instant messaging tools. The results revealed that gamification benefits distance education, especially by increasing learning motivation and improving academic performance. However, the authors underlined that this modality also presents particular challenges, such as the limited internet access, difficulties in handling platforms, and the emergence of negative feelings, including anxiety and nervousness.

Overall, most systematic reviews on blended learning and gamification have focused on motivation and individual participation, while the influence of mediation on interaction processes remains largely unexplored. In this context, the present study offers new insights into how different learning environments shape students' social interactions.

OBJECTIVES

This paper presents a systematic review of experimental and quasi-experimental studies that compare interactions among university students across mediated and non-mediated environments while they engage in different types of tasks. The objective of this review is to examine how these environments influence student interactions.

Thus, the specific objectives of the study are as follows:

1. To recognize the mediated and non-mediated interaction environments examined in the reviewed studies.
2. To distinguish the types of tasks students perform in these studies, differentiating between academic or non-academic tasks.
3. To identify the aspects of student interactions that constitute the focus of such analyses.
4. To analyze how different aspects of socio-cognitive interactions vary as a function of the interaction medium and the type of task performed.

METHODS

We conducted a systematic review of articles published in indexed journals using the Google Scholar search engine and the electronic library of the Ministry of Science and Technology of Argentina (<https://biblioteca.mincyt.gob.ar/>). This electronic library functions as a meta-search engine, offering access to different academic databases, including ScienceDirect, EBSCOhost, Scopus, Wiley Online Library, among others.

Our goal was to identify and analyze articles that provide insights into student interactions in face-to-face and online chat settings. The search process was carried out in two stages. In the first stage, searches were conducted in Spanish using keywords such as *"interacción entre estudiantes Y cara a cara VS chat"* and *"interacción socio-cognitiva Y estudiantes Y cara a cara O chat."* However, these initial searches did not yield relevant results, as the articles suggested by the databases did not contain information sufficiently relevant to the research objective. In this stage, the exclusion criterion was that the Spanish-language studies mostly employed qualitative research designs.

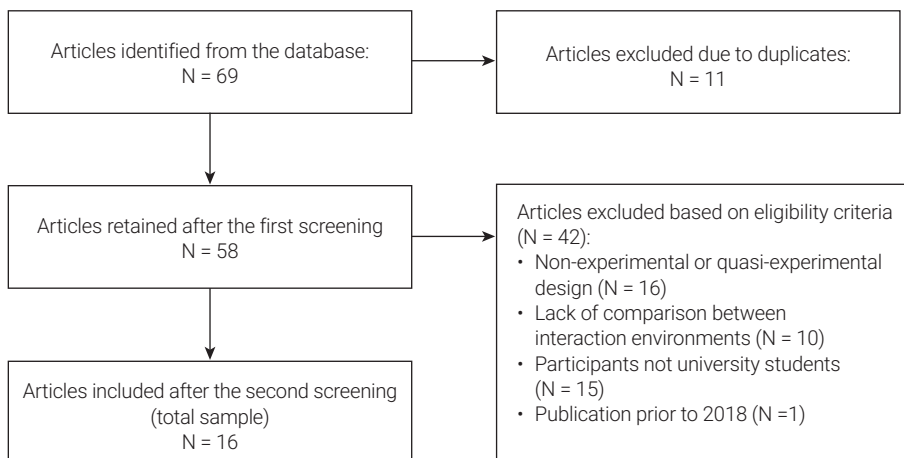
In the second stage, we expanded the search using English-language terms to increase both the scope and precision of the results. We used the following keywords: "student interaction AND face-to-face OR chat," "student interaction AND face-to-face OR computer-mediated," "student interaction AND online-text chat face-to-face oral discussion," "social interaction AND students AND modality," and "collaborative dialogue task AND students AND modality."

We meticulously defined a set of inclusion criteria to ensure the selection of high-quality studies. We focused on experimental or quasi-experimental scientific papers, a criterion that was verified by examining each study's methodology section. Furthermore, we centered on articles published from 2018 onward. We made this choice because of the rapid expansion of virtual learning environments in recent years, and platforms like Zoom, Google Meet, and Microsoft Teams are widely used in educational contexts. This trend was further boosted by the COVID-19 pandemic, which contributed to the consolidation of virtual learning communities in this field (García Díaz et al., 2021; Gutiérrez Mendoza & Rodríguez Rodríguez, 2023). This period highlights an important shift in virtual learning, marked by significant technological advances and new educational practices. Likewise, we included only studies written in English or Spanish, involving university students as participants, and comparing various aspects of their interactions in different interaction environments. These criteria were rigorously applied using filtering tools available in the selected databases.

The initial search yielded a total of 69 articles. After removing 11 duplicate papers, 58 articles remained for screening based on the inclusion criteria. Most papers were excluded for one of the following reasons: non-experimental or non-quasi-experimental design ($n = 16$), inclusion of non-university participants ($n = 15$), no cross-environment comparisons ($n = 10$), or publication prior to 2018 ($n = 1$). After applying all inclusion criteria, the final sample consisted of 16 articles, all published in English. Figure 1 illustrates the flow diagram of the article selection process.

Figure 1

Summary of the Identification, Screening, and Inclusion Process



Although the review was limited to publication in English and Spanish—which may introduce language bias—this choice ensured access to the most relevant research. To reduce potential bias, two reviewers independently screened and extracted the data, resolving any discrepancies through discussion until consensus was reached.

Data Analysis

We conducted an exhaustive reading of the final corpus of articles to construct the results. First, we identified the interaction environments examined in the studies and classified them as mediated and non-mediated. This classification was based on the theoretical framework proposed by Herring (1996), who coined the concept of computer-mediated communication and defined it as communication between humans through computers. Consequently, we classified face-to-face environments as non-mediated. Mediated environments were further categorized into chat, video calls, chat with chatbots, asynchronous and synchronous forums, online collaborative documents, and virtual reality.

Next, we classified the assignments according to whether students performed academic or non-academic tasks. Academic tasks were defined as activities whose content focused on a specific field of study and were oriented toward facilitating learning (Peralta et al., 2023), whereas non-academic tasks were intended for students to interact and get to know each other (e.g., ice-breaker activities).

Subsequently, we identified several aspects of the interactions addressed in the reviewed studies. Each article was assigned to a category according to the most prevalent aspect analyzed: psychosocial, communicative, or linguistic. Psychosocial aspects were related to emotional and social components involved in getting to know and relating to peers, as well as feelings derived from learning, such as motivation and perceived flexibility. Communicative aspects played a pivotal role in understanding the qualities and characteristics of verbal interaction among students. These aspects encompassed the number of exchanges, as well as the quality, depth, and frequency of contributions. Lastly, linguistic aspects delved into the linguistic properties of the exchanges, such as fluency, pronunciation, accentuation, and vocabulary.

RESULTS

Table 1 presents the general characteristics of the studies identified, including the interaction environments compared, the aspect of interaction analyzed, and the type of task used.

Table 1*General Characteristics of the Reviewed Articles*

Author	Sample Characteristics	Interaction Environment	Interaction Aspect	Type of Task
Ajabshir (2019)	N = 106; Iran	NM-M (synchronous forum, asynchronous communication)	Linguistic	Discussion about school life
Baccon et al. (2019)	N = 146 women; mean age = 19 y/o; Australia	NM-M (chat, virtual reality)	Psychosocial	NA Casual conversation
Drouin et al. (2022)	N = 417 (297 women and 120 men); mean age = 19 y/o; USA	NM-M (chat, chatbot)	Psychosocial	NA Casual conversation
Kessler et al. (2020)	N = 10 (6 women and 4 men); mean age = 20 y/o; USA	NM-M (chat)	Communicative	Group essay writing
Liao (2018)	N = 6; mean age = 21,5 y/o; USA	NM-M (chat)	Communicative	Group essay writing
Lin (2019)	N = 99 (77 women and 22 men)	NM-M (online chat, forum)	Psychosocial	Role-playing
Namaziandost et al. (2022)	N = 81; Iran	M (written chat)-M (voice chat)	Linguistic	Problem-solving
Zeinali Nejad et al. (2021)	N = 45; Iran	NM-M (synchronous forum, asynchronous communication)	Linguistic	Consensus task
Pham (2022)	N = 26 (6 men and 20 women); Vietnam	NM-M (collaborative online document)	Communicative	Collaborative writing
Roos et al. (2020)	N = 108; Netherlands	NM-M (chat, video chat)	Communicative	NA Discussion about politics
Shu & Gu (2018)	N = 51; China	NM-M (online forum)	Communicative	Discussion about technology
Tang (2019)	N = 30; USA	NM-M (online forum)	Linguistic	Decision-making
Thi Thai et al. (2019)	N = 106; mean age = 20,48 y/o; Vietnam	NM-M (online forum)	Psychosocial	Discussion about physiology
Vendityaningtya & Styati (2018)	N = 52; Indonesia	NM-M (online forum)	Linguistic	Writing and discussion
Weiser et al. (2018)	N = 66; Israel	NM-M (video call)	Communicative	Discussion
Yen et al. (2018)	N = 85; USA	NM-M (online forum)	Psychosocial	Discussion

Note. NM = non-mediated; M = mediated; NA = non-academic tasks; A = academic tasks.

Mediated and Non-Mediated Interaction Environments

Regarding the first objective—to recognize the mediated and non-mediated interaction environments examined in the reviewed studies—we found that most articles (81,25 %) compared two interaction environments. Most of these studies compared chat-based media with face-to-face media (Ajabshir, 2019; Kessler et al., 2020; Liao, 2018; Lin, 2019; Zeinali Nejad et al., 2021; Pham, 2022; Shu & Gu, 2018; Tang, 2019; Thi Thai et al., 2019; Vendityaningtyas & Styati, 2018; Yen et al., 2018). Other studies compared face-to-face interaction with video calls (Weiser et al., 2018) and synchronous voice chat with asynchronous voice chat (Namaziandost et al., 2022). In contrast, a smaller proportion of the studies (18,75 %) compared three environments: face-to-face interaction, chat, and video calls (Roos et al., 2020); face-to-face interaction, virtual reality, and chat (Baccon et al., 2019); and face-to-face interaction, chat, and chat with a chatbot (Drouin et al., 2022).

Types of Tasks Performed by Students

Concerning the objective of distinguishing between the types of tasks employed in the reviewed studies—based on whether they were academic or non-academic—a clear majority (81,25 %) of the tasks identified were academic (Ajabshir, 2019; Kessler et al., 2020; Liao, 2018; Lin, 2019; Namaziandost et al., 2022; Zeinali Nejad et al., 2021; Pham, 2022; Shu & Gu, 2018; Tang, 2019; Thi Thai et al., 2019; Vendityaningtyas & Styati, 2018; Yen et al., 2018; Weiser et al., 2018). All of these tasks were designed to be conducive to active student participation and classroom learning. Across all the abovementioned studies, the tasks mainly consisted of group-based oral and written discussions centered on particular topics. For example, Ajabshir (2019) used role-specific hypothetical situation discussions. Lin (2019) and Yen et al. (2018) focused their tasks on discussions about academic questions. Zeinali Nejad et al. (2021) engaged students in tasks involving finding differences in images, reaching an agreement, and conversing about personal topics. Tang (2019) focused on making travel plans, while Namaziandost et al. (2022) addressed topics of personal interest. Thi Thai et al. (2019) discussed issues related to human and animal physiology, whereas Shu and Gu (2018) examined the advantages and disadvantages of new media. Kessler et al. (2020), Liao (2018), and Vendityaningtyas and Styati (2018) included conversations on various topics, followed by individual writing on the content discussed. Finally, Pham (2022) involved students in writing and revising drafts in English, first face-to-face and then online, or vice versa.

In contrast, a smaller proportion of studies (18,75 %) employed non-academic tasks, such as engaging in informal conversations with interaction partners. This category includes the studies conducted by Baccon et al. (2019), Drouin et al. (2022), and Roos et al. (2020). In both Baccon et al. (2019) and Drouin et al. (2022), the task consisted of a 20-minute conversation addressing personal questions. In the study by

Roos et al. (2020), participants engaged in a discussion task focused on controversial political statements.

Aspects of Student Interactions Addressed in the Analyses

Regarding the objective of identifying the aspects of student interactions analyzed in the reviewed studies, it is essential to begin with a clarification. Although the aspects discussed below are closely related and have been examined across multiple studies, we identified specific elements that received greater attention in order to facilitate comparative analysis and the formulation of meaningful conclusions. When an article addressed several aspects, it was classified according to the aspect explored in the greatest depth. However, in the following section, the same article may be referenced for its results in more than one of the aspects mentioned.

In this context, the analysis revealed that the set of scientific articles examined in this systematic review focused on interactions from three perspectives: communicative (37,50 %), psychosocial (31,25 %), and linguistic (31,25 %).

Concerning communicative aspects, the studies by Liao (2018) and Kessler et al. (2020) focused on the analysis of quantitative and qualitative characteristics of peer discussions. Quantitatively, they measured the length of the conversations—which is the number of characters uttered per session—and the number of turns of speech per conversation. A turn was defined as each time the word passed from one participant to another. Qualitatively, they analyzed the lexical complexity of the conversations, indicating the variety and depth of the words used, as well as the complexity of the lexical and syntactic structures employed.

Likewise, Pham (2022) evaluated the suggestions and comments students provided on their peers' work. Shu and Gu (2018) analyzed the depth of student engagement and understanding of course topics, along with students' willingness to comment on their peers' work, and to consider the comments received to update their work. Weiser et al. (2018) focused on the frequency of students' engagement during interactions with their teachers and peers. Finally, Roos et al. (2020) studied social regulation, understood as the process by which individuals express consensus and dissent in their opinions, while attempting to maintain positive interpersonal relationships.

In studies assessing psychosocial aspects, Baccon et al. (2019) examined self-disclosure, conceptualized as the expression of personal aspects to a peer, including sharing life anecdotes, giving opinions on daily life issues, and revealing emotions. Similarly, Drouin et al. (2022) analyzed feelings of solidarity and sympathy emerging during tasks aimed at getting to know a stranger through casual conversation. Along this line, Lin (2019) and Yen et al. (2018) analyzed student satisfaction and motivation

within academic contexts. Finally, Thi Thai et al. (2019) and Yen et al. (2018) examined perceived flexibility. According to Thi Thai et al. (2019), this concept refers to students' ability to decide when, where, and what to study.

As for linguistic aspects, we found a large portion of the reviewed literature focused on second language learning (Ajabshir, 2019; Namaziandost et al., 2022; Zeinali Nejad et al., 2021; Tang, 2019; Vendityaningtyas & Styati, 2018). Ajabshir (2019) focused on acquiring a second language, requesting speech acts and using lexical items. Request speech acts are verbal utterances through which speakers ask for favors, request information, or seek assistance. Namaziandost et al. (2022) analyzed vocabulary, pronunciation, and fluency as components of oral proficiency in second language learning. Similarly, Zeinali Nejad et al. (2021) focused on English pronunciation, analyzing word stress and pronunciation accuracy among language learners. Tang (2019) analyzed the oral production of Chinese modal verbs. Modal verbs, such as *can*, *will*, and *should*, are used to express the speaker's attitude, ability, possibility, obligation, permission, or probability toward the action of the main verb in a sentence. Finally, Vendityaningtyas and Styati (2018) examined discussion and writing activities. From the discussions, they analyzed students' comments and suggestions regarding how to start writing tasks, while in the writings, they evaluated grammar, punctuation, and vocabulary use.

Variation of Socio-Cognitive Interaction Aspects by Medium and Type of Task

Finally, regarding the last objective—to analyze how the different aspects of socio-cognitive interactions vary as a function of the interaction medium and the type of task performed—the presentation of the results is first organized by the interaction aspects examined: (a) psychosocial, (b) communicative, and (c) linguistic. Subsequently, these aspects are analyzed in relation to the type of task: (i) Non-academic or (ii) academic. Within each category, distinctions are made based on the interaction medium, i.e., mediated or non-mediated.

a. Psychosocial Aspects

(i) Non-Academic Tasks

Among studies that analyzed non-mediated interactions in non-academic tasks, several emphasize that the presence of nonverbal and contextual cues seems to have an impact on psychosocial aspects of interaction, such as peer liking. In addition, this component seems to be related to a greater capacity for self-revelation.

In the study by Baccon et al. (2019), within non-mediated interactions, students expressed more personal opinions and disclosed more emotions to their peers compared to those who interacted via chat. The authors suggest that, as an environment with

higher availability of communicative cues, the face-to-face setting may have fostered greater trust and friendliness among peers, generating an environment conducive to self-disclosure.

These findings are consistent with those reported by Drouin et al. (2022). Their study showed that, in face-to-face environments, peers were rated as more likable. In addition, this environment seems to have been conducive to conversations about personal issues than the other environments examined.

As mentioned above, several studies have highlighted the effect of the absence of nonverbal and contextual cues on the psychosocial aspects of interaction in mediated environments. The survey conducted by Baccon et al. (2019) found that chats—a medium characterized by the almost complete absence of such cues—were associated with the least objective and perceived self-revelations recorded. This pattern was observed not only in the amount of personal information shared during conversations (referred to by the researchers as “objective self-disclosure”) but also in people’s perception of how much they had shared (“perceived self-disclosure”). After the conversations, students also reported feeling that they had shared less personal information than in other settings. In addition, participants reported liking their partner less than those who interacted with the chatbot.

However, some features of specific mediated environments could benefit emotional and relational aspects of interactions. Baccon et al. (2019) showed that virtual reality environments yielded higher self-disclosure scores than chat-based interactions. The authors believe that adding communicative cues in virtual reality environments may create more favorable conditions for generating intimacy among students.

In line with this, Drouin et al. (2022) found that during chatbot interactions, participants felt less concerned about introducing themselves and could disclose personal issues more efficiently. This medium provides a judgment-free space that is not always present in human communication. Participants reported feeling less anxious and less worried about potential negative opinions from their interaction partners.

(ii) Academic Tasks

Regarding the study of psychosocial aspects in non-mediated academic task contexts, Thi Thai et al. (2019) and Yen et al. (2018) found that participants experienced less flexibility in this modality than in mediated settings. They felt they had fewer choices in deciding when and where to study.

However, when examining course satisfaction, Lin (2019) found that students who did not have to deal with internet access problems to synchronize their messages needed less time to complete assignments, usually in a single session.

The study by Thi Thai et al. (2019) further indicated that participants experienced greater perceived flexibility in mediated environments, as they considered that these settings offered more opportunities to define when and where to study. Nevertheless, no significant differences were found across environments concerning variables such as motivation to learn and feelings of self-efficacy.

In relation to academic satisfaction, research such as that conducted by Lin (2019) identified that students who engaged in discussions via chat reported problems in coordinating and synchronizing comments in real time. When faced with delayed responses or even lack of responses, students experienced greater uncertainty, which in turn led to more delays in completing the task.

b. Communicative Aspects

(i) Non-Academic Tasks

Regarding communicative aspects in non-mediated, non-academic task contexts, the study by Roos et al. (2020) highlighted greater fluency in the conversations. According to the authors, the presence of nonverbal cues seems to have played a role, as participants expressed a greater number of “small stimuli” of encouragement or understanding—such as “hmm” or “yes”—while their interaction partners were speaking. This behavior contributed to making the conversation more dynamic and responsive and may help characterize the linguistic factor of this type of interaction.

In mediated, non-academic task contexts, the article by Roos et al. (2020) points out that participants in this type of interaction felt a reduced social connection, i.e., less emotional bonding. They also perceived lower levels of solidarity and understanding. The study suggests that the absence of nonverbal cues has led to more straightforward expressions of disagreement. As a result, chat-based conversations were less ambiguous, as statements were more direct. This pattern could be attributed to participants' adaptability and their efforts to compensate for the lack of nonverbal and contextual cues.

(ii) Academic Tasks

In academic task contexts, studies have shown that the temporality of the face-to-face interaction seems to cause a greater volume of discourse, reflected in the length of the discussions (Kessler et al., 2020, Liao, 2018, Vendityaningtyas & Styati, 2018). Likewise, faster response times in this medium enabled participants to negotiate ideas more effectively and ask for more clarifications on their peers' statements (Pham, 2022). This immediacy also favored integrating peers' responses into one's own response, thereby enriching subsequent written work.

Moreover, the feedback time inherent in non-mediated interactions appears to generate greater depth in discussions, as observed by Shu and Gu (2018). In this context,

students achieved greater understanding of course topics and demonstrated a greater willingness to comment on their peers' work and to consider the feedback received when updating their own work. In addition, student dialogues tended to be more open and likely to stimulate deeper and more reflective thinking.

In contrast, mediated environments in academic task contexts seem to have impacted the length of synchronous conversations via chat (Kessler et al., 2020; Liao, 2018; Vendityaningtyas & Styati, 2018). These studies reported that participants spoke less and contributed less to the dialogue. However, these findings differ from those of Pham (2022), who examined asynchronous peer feedback using an online document platform. In that study, participants commented more on their peers' writing, as they perceived that the more leisurely feedback facilitated the development of more informed critiques and allowed additional time for reading and proofreading. In addition, participants mentioned that working within an online document enabled them to look up additional information in parallel, such as dictionaries. They also reported feeling less inhibited when criticizing their peers' writing, as they were less concerned about their peers' reactions.

Despite the lower frequency of verbal interventions by participants in this modality (Liao, 2018; Lin, 2019; Kessler et al., 2020; Vendityaningtyas & Styati, 2018), interactions were characterized by a homogeneous interaction pattern. Shu and Gu (2018) observed a similar trend, noting that in online lessons of a blended-learning course, participation in online forums was mainly balanced, with all students able to interact actively and equally. This balance means that no student dominated the conversation, and the initiative to ask questions or make comments came predominantly from the students themselves.

Similar results were reported by Namaziandost et al. (2022), who found that chat-based interactions were characterized by an equitable contribution pattern, allowing all group students to participate. Similarly, Liao (2018) observed that students with a lower language proficiency could participate equally in discussions, as the medium allowed them to express themselves at their own pace. In contrast to these findings, Weiser et al. (2018) revealed that interaction medium had no significant impact on learner participation.

c. Linguistic Aspects

(ii) Academic Tasks

Regarding linguistic aspects of interaction, this type of slower feedback proved beneficial in studies on second language learning by providing learners with more time to review and improve their performance. Zeinali Nejad et al. (2021) found that mediated groups outperformed non-mediated groups. Specifically, synchronous voice chat groups

achieved higher scores, suggesting that this modality supported pronunciation development, as producing and receiving audio-based feedback allowed students to focus on their errors and try to improve them in subsequent responses.

Also, the increased intervals in conversation gave students more time to review their pronunciation and perfect their performance. In addition, this more direct handoff may have enhanced information processing and retention through visual access to saved peer comments in chat. Being able to type at one's own pace may facilitate more effectively information processing, and the limited content produced in chat may also support easier retrieval of information.

Finally, this response time inherent to mediated interactions also appears to have affected conversational fluency, as reported by Vendityaningtyas and Styati (2018). In their study, mediated groups exhibited lower performance in writing tasks, with participants indicating that communication problems—such as occasional slow internet access—negatively affected conversational fluency. Accordingly, linguistic aspects were examined only in academic tasks, since linguistic aspects were not addressed in non-academic activities in the reviewed studies.

DISCUSSION

The present study proposed a systematic review of experimental and quasi-experimental studies—published as journal articles—that examined the influence of different environments on interactions among university students. The final corpus comprised 16 experimental or quasi-experimental articles comparing interactions in mediated and non-mediated environments across academic and non-academic tasks.

Regarding the first specific objective, which aimed to recognize the interaction environments examined in the reviewed articles, face-to-face and chat were the most frequently used. Other environments, such as voice chat, video conferencing, virtual reality, and chat with chatbots, were also included. Concerning the second specific objective, which addressed the distinction between the types of tasks (academic or non-academic), we found a predominance of academic tasks. This result is understandable given that the population under study consisted of university students. With respect to the third specific objective, most of the reviewed articles analyzed the communicative, psychosocial, and linguistic aspects. However, these aspects were often treated as interrelated, with many studies accounting for the complexity of the phenomenon by simultaneously analyzing interactions based on several factors.

Regarding the fourth specific objective, the findings highlight that socio-cognitive interactions among university students vary according to the environment in which they occur. First, we recognized the effect of the absence or presence of nonverbal

cues. Their presence in non-mediated environments seems to benefit the psychosocial aspects of interactions, as it has been associated with higher levels of intimacy toward interaction partners.

This, in turn, has been linked to greater self-disclosure (Baccon et al., 2019), sympathy (Drouin et al., 2022), and understanding (Roos et al., 2020). However, we identified that students felt less comfortable in these environments when they had to criticize or emphasize disliked peer comments (Drouin et al., 2022; Roos et al., 2020). In other words, non-mediated settings present a contradiction: while they tend to foster interpersonal closeness, they do not necessarily promote comfort in expressing disagreement. This difficulty has been identified in the literature and warrants attention to ensure that socio-cognitive interactions maintain their knowledge-building potential (Castellaro & Peralta, 2020).

Likewise, we observed that mediated environments incorporating more nonverbal and contextual cues, such as virtual reality, would favor certain psychosocial aspects of interactions. In the study by Baccon et al. (2019), higher levels of self-disclosure were reported in virtual reality compared to chat-based settings. This finding may be explained by how participants interacted in this environment: participants had headphones that allowed them to emulate their head and neck movements and speak in their own voices. This greater degree of control of the device may have generated a closer emulation of non-mediated environments. In addition, since it was a new experience for the participants, it generated excitement and increased motivation to perform the task.

Differences between mediated and non-mediated environments were also observed in the feedback during the communicative exchanges. On the one hand, non-mediated interactions were characterized by faster response times, which may have led to more fluid and dynamic communication. This conversational fluency may favor collaborative learning by allowing faster integration of ideas and greater depth in discussions (Lin, 2019; Shu & Gu, 2018; Pham, 2022; Vendityaningtyas & Styati, 2018). Moreover, this characteristic may have promoted longer and more in-depth group discussions (Kessler et al., 2020; Liao, 2018).

On the other hand, in mediated environments, dialogues were also oriented toward collaboration among participants and the negotiation of meaning, rather than relying exclusively on the teacher (Liao, 2018; Namaziandost et al., 2022; Shu & Gu, 2018). However, communication in these environments tends to be slower and less synchronized than in non-mediated environments. This can lead to greater uncertainty and a lack of interest in learners (Lin, 2019), as well as longer delays (Vendityaningtyas & Styati, 2018).

Additionally, slower feedback may have influenced the length and level of participation in group discussions (Kessler et al., 2020; Liao, 2018), where fewer verbal

contributions were observed. Nevertheless, these feedback characteristics may have positively impacted learning (Ajabshir, 2019; Liao, 2018; Namaziandost et al., 2022; Zeinali Nejad et al., 2021). Having more time to review and refine comments, as well as seeing written comments from peers, seems to have positively influenced new language learning.

From a socio-constructivist perspective, feedback is a central mediational tool within the learner's zone of proximal development, enabling learners to progress from independent to collaborative performance (Vygotsky, 1978). Immediate, dialogic feedback in non-mediated environments may more effectively support co-regulation and the co-construction of knowledge, while delayed or less synchronized feedback in mediated settings may make this process more effortful (Lin, 2019; Vendityaningtyas & Styati, 2018).

Regarding task type, it can be concluded that the use of academic and non-academic tasks is associated with the choice of different aspects of interactions as objects of analysis. Consequently, no definitive conclusions could be drawn regarding how the aspects of interactions vary according to the type of task. The variations observed across the different aspects studied are probably due to the environments in which the interactions occurred.

Overall, both mediated and non-mediated environments offer unique advantages and disadvantages for student interactions. Mediated environments can be beneficial for students who experience greater difficulty in academic performance, as noted in several studies (Cedeño Cedeño et al., 2023; Namaziandost et al., 2022). Likewise, these environments appear to be advantageous for students who face challenges in socialization, as several articles identify that they are freer from personal judgment (Baccon et al., 2019; Drouin et al., 2022). Such environments could be strategically implemented in introductory or ice-breaking activities at the beginning of a course, capitalizing on their potential to create a more open and judgment-free atmosphere. However, a potential disadvantage is delayed feedback, which may generate more uncertainty in student communication (Lin, 2019).

Non-mediated environments offer advantages that are largely associated with conversational fluency. Because students can respond more quickly, they report feeling more comfortable communicating their ideas, which may suggest that such environments facilitate collaboration among students (Vendityaningtyas & Styati, 2018). These settings may be particularly suitable for tasks that require in-depth discussion and spontaneous idea exchange, such as brainstorming sessions, debates, and collaborative decision-making activities. However, they may be less conducive for introverted or less proficient students, as conversations in these environments tend to be less democratic (Liao, 2018; Namaziandost et al., 2022; Shu & Gu, 2018).

In conclusion, the findings of this study not only contribute to the existing literature on the influence of interaction environments among university students but may also be useful for education stakeholders involved in the design and implementation of instructional strategies.

LIMITATIONS

The replicability of this review is limited, as Google Scholar and the MINCyT Electronic Library periodically update their indexing and search settings, which may lead to variations in future results. Additionally, only two databases were searched, which may have limited the scope of the literature reviewed. The review also focused exclusively on studies examining interactions among university students, which may have overlooked interactions in different academic strata that we have yet to explore. Had the search included participants from different age groups or academic settings, new aspects of interaction would have been discovered. These limitations offer opportunities for future research to complement the present findings and to contribute to a better understanding of contemporary social interactions.

REFERENCES

- Ajabshir, Z. F. (2019). The effect of synchronous and asynchronous computer-mediated communication (CMC) on EFL learners' pragmatic competence. *Computers in Human Behavior*, 92, 169-177. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.015>
- Alzahrani, F. K. J., & Alhalafawy, W. S. (2022). Benefits and challenges of using gamification across distance learning platforms at higher education: A systematic review of research studies published during the COVID-19 pandemic. *Journal of Positive School Psychology*, 6(10), 1948-1977. <https://www.journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/13543>
- Baccon, L. A., Chiarovano, E., & MacDougall, H. G. (2019). Virtual reality for teletherapy: Avatars may combine the benefits of face-to-face communication with the anonymity of online text-based communication. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(2), 158-165. <https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0247>
- Cabrera Larreategui, S. Y., Rojas Yalta, E. M., Montenegro Torres, D., & López Regalado, O. (2021). El aula invertida en el aprendizaje de los estudiantes: Revisión sistemática. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 77, 152-168. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.77.1967>
- Castellaro, M., & Peralta, N. S. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: Interacción, construcción y contexto. *Perfiles Educativos*, 42(168), 140-156. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2020.168.59439>

- Cedeño Cedeño, R. J., Vásquez Castro, P. C., & Maldonado Palacios, I. A. (2023). Impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el rendimiento académico: Una revisión sistemática de la literatura. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 7(4), 10297-10316. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7732
- Drouin, M., Sprecher, S., Nicola, R., & Perkins, T. (2022). Is chatting with a sophisticated chatbot as good as chatting online or FTF with a stranger? *Computers in Human Behavior*, 128 Article 107100. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107100>
- García Díaz, E., Padial Suárez, J. J., & Berrocal de Luna, E. (2021). Evaluación de las plataformas digitales más utilizadas durante la actual pandemia (Covid-19). *Reidocrea*, 10(30), 21-35. <https://doi.org/10.30827/Digibug.70942>
- González Aldana, M. A., Perdomo Osorio, K. V., & Pascuas Rengifo, Y. (2017). Aplicación de las TIC en modelos educativos blended learning: Una revisión sistemática de literatura. *Sophia*, 13(1), 144-154. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.1i.364>
- González Pérez, A., & Sosa Díaz, M. J. (2021). Aspectos pedagógicos, tecnológicos y de interacción social del aprendizaje móvil: Revisión sistemática de la literatura. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 257-280. <https://doi.org/10.6018/educatio.469271>
- Gutiérrez Mendoza, U. P., & Rodríguez Rodríguez, G. E. (2023). Impacto de los entornos virtuales en el proceso educativo pre y post pandemia. *Revista de Climatología*, 23, 2455-2464. <https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.2455-2464>
- Herring, S. C. (1996). Introduction. In S. C. Herring (Ed.), *Computer-Mediated Communication: Linguistic, social, and cross-cultural perspectives* (pp. 1-12). Benjamins.
- Jara Conohuillca, R. J. (2021). Pedagogical strategies with technology in the teaching of university academic writing: A systematic review. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1), Article e1209. <https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2021.1209>
- Kessler, M., Polio, C., Xu, C., & Hao, X. (2020). The effects of oral discussion and text chat on L2 Chinese writing. *Foreign Language Annals*, 53(4), 666-685. <https://doi.org/10.1111/flan.12491>
- Khaldi, A., Bouzidi, R., & Nader, F. (2023). Gamification of e-learning in higher education: A systematic literature review. *Smart Learning Environments*, 10, Article 10. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00227-z>
- Leguizamón, R., Rondini, M., Castellaro, M., & Peralta, N. S. (2020). Clasificación y descripción de sistemas categoriales sobre interacción sociocognitiva entre pares. *Propósitos y Representaciones* 8(2), Article e556. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.556>

- Liao, J. (2018). The impact of face-to-face oral discussion and online text-chat on L2 Chinese writing. *Journal of Second Language Writing, 41*, 27-40. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.06.005>
- Lin, G.-Y. (2019). Scripts and mastery goal orientation in face-to-face versus computer-mediated collaborative learning: Influence on performance, affective and motivational outcomes, and social ability. *Computers & Education, 143*, Article 103691. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103691>
- Lundin, M., Bergviken Rensfeldt, A., Hillman, T., Lantz-Andersson, A., & Peterson, L. (2018). Higher education dominance and siloed knowledge: A systematic review of flipped classroom research. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 15*, Article 20. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0101-6>
- Manzano-León, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero, M. A., Guerrero-Puerta, L., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., & Alias, A. (2021). Between level up and game over: A systematic literature review of gamification in education. *Sustainability, 13*(4), Article 2247. <https://doi.org/10.3390/su13042247>
- Namaziandost, E., Razmi, M. H., Hernández, R. M., Ocaña-Fernández, Y., & Khabir, M. (2022). Synchronous CMC text chat versus synchronous CMC voice chat: Impacts on EFL learners' oral proficiency and anxiety. *Journal of Research on Technology in Education, 54*(4), 599-616. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1906362>
- Pellas, N., & Mystakidis, S. (2020). A systematic review of research about game-based learning in virtual worlds. *Journal of Universal Computer Science, 26*(8), 1017-1042. <https://doi.org/10.3897/jucs.2020.054>
- Peralta, N. S., Castellaro, M., Tuzinkievicz, M. A., & Curcio, J. M. (2023). Argumentación en jóvenes universitarios: Revisión de investigaciones realizadas desde el socioconstructivismo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 21*(2), 1-23. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.21.2.5783>
- Pham, H. T. P. (2022). Computer-mediated and face-to-face peer feedback: Student feedback and revision in EFL writing. *Computer Assisted Language Learning, 35*(9), 2112-2147. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1868530>
- Prieto Andreu, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría de la Educación, 32*(1), 73-99. <https://doi.org/10.14201/teri.20625>
- Roos, C. A., Postmes, T., & Koudenburg, N. (2020). The microdynamics of social regulation: Comparing the navigation of disagreements in text-based online and face-to-face discussions. *Group Processes & Intergroup Relations, 23*(6), 902-917. <https://doi.org/10.1177/1368430220935989>

- Shu, H., & Gu, X. (2018). Determining the differences between online and face-to-face student–group interactions in a blended learning course. *The Internet and Higher Education*, 39, 13-21. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.05.003>
- Subhash, S., & Cudney, E. A. (2018). Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 87, 192-206. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.028>
- Tang, X. (2019). The effects of task modality on L2 Chinese learners' pragmatic development: Computer-mediated written chat vs. face-to-face oral chat. *System*, 80, 48-59. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.10.011>
- Thi Thai, N. T., De Wever, B., & Valcke, M. (2019). Face-to-face, blended, flipped, or online learning environment? Impact on learning performance and student cognitions. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(3), 397-411. <https://doi.org/10.1111/jcal.12423>
- Vendityaningtyas, V., & Styati, E. W. (2018). Effect of computer-mediated communication and face-to-face communication on the students' writing. *Lingua Cultura*, 12(3), 233-239. <https://doi.org/10.21512/lc.v12i3.4235>
- Verba, M. (1994). The beginnings of collaboration in peer interaction. *Human Development*, 37(3), 125-139. <https://doi.org/10.1159/000278249>
- Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2017). The effect of games and simulations on higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14, Article 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0062-1>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weiser, O., Blau, I., & Eshet-Alkalai, Y. (2018). How do medium naturalness, teaching-learning interactions and students' personality traits affect participation in synchronous E-learning? *The Internet and Higher Education*, 37, 40-51. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.01.001>
- Yen, S. C., Lo, Y., Lee, A., & Enriquez, J. (2018). Learning online, offline, and in-between: Comparing student academic outcomes and course satisfaction in face-to-face, online, and blended teaching modalities. *Education and Information Technologies*, 23, 2141–2153. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9707-5>
- Zabala-Vargas, S. A., Ardila-Segovia, D. A., García-Mora, L. H., & Benito-Crosetti, B. L. (2020). Aprendizaje Basado en Juegos (GBL) aplicado a la enseñanza de la matemática en educación superior. Una revisión sistemática de la literatura. *Formación Universitaria*, 13(1), 13-26. <http://doi.org/10.4067/S0718-50062020000100013>

Zeinali Nejad, M., Golshan, M., & Naeimi, A. (2021). The effect of synchronous and asynchronous computer-mediated communication (CMC) on learners' pronunciation achievement. *Cogent Psychology*, 8(1), Article 1872908. <https://doi.org/10.1080/23311908.2021.1872908>

ESTRÉS ACADÉMICO Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE AREQUIPA

ANGIE JOSSELYN LEÓN GONZALES

Universidad Tecnológica del Perú, Arequipa, Perú

<https://orcid.org/0009-0001-1751-0141>

CYNTHIA MILUSCA VALERIANO CANAHUIRI

Universidad Tecnológica del Perú, Arequipa, Perú

<https://orcid.org/0009-0002-5516-9332>

WALTER LIZANDRO ARIAS GALLEGOS

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

<https://orcid.org/0000-0002-4183-5093>

RENZO RIVERA

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

<https://orcid.org/0000-0002-5897-9931>

Correo electrónico: warias@ucsp.edu.pe

Recibido: 3 de noviembre del 2025 / Aceptado: 12 de enero del 2026

doi: <https://doi.org/10.26439/persona2025.n2.8632>

RESUMEN. Los agentes estresantes comprometen la productividad académica de los jóvenes y se manifiestan mediante la procrastinación, trayendo consigo una variedad de consecuencias negativas que impactan directamente en el rendimiento académico de muchos estudiantes. El objetivo de este estudio es analizar las relaciones entre el estrés académico y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología de una universidad privada de Arequipa, al sur del Perú. Se trata de un estudio no experimental de tipo correlacional, con una muestra de 200 estudiantes (95 varones y 105 mujeres), con un rango de edad de 18 a 30 años. Se midió el estrés académico y la procrastinación académica a través del inventario de estrés académico SISCO y la escala de procrastinación académica EPA. Los resultados sugieren la existencia de una relación positiva y moderada entre las variables de estudio. Asimismo, las estudiantes mujeres y los estudiantes de mayor edad tienen niveles más elevados de estrés académico. La procrastinación no mostró diferencias significativas en función del sexo o la edad.

PALABRAS CLAVE: estrés académico / procrastinación académica / estudiantes universitarios

ACADEMIC STRESS AND ACADEMIC PROCRASTINATION IN PSYCHOLOGY STUDENTS OF A PRIVATE UNIVERSITY FROM AREQUIPA

ABSTRACT. Stressful agents compromise the academic productivity of young people and manifest themselves through procrastination, bringing with them a variety of negative consequences that directly impact the academic performance of many students. The objective of this study is to analyze the relationships between academic stress and academic procrastination in university students from the Faculty of Psychology of a private university in Arequipa, southern Peru. This is a non-experimental correlational study, with a sample of 200 students (95 men and 105 women), with an age range of 18 to 30 years. It was measured through the SISCO Academic Stress Inventory and the EPA Academic Procrastination Scale. The results suggest the existence of a positive and moderate relationship between the study variables. Likewise, female and older students have higher levels of academic stress than male students. Procrastination did not show significant differences depending on gender or age.

KEYWORDS: academic stress / academic procrastination / university students

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, los estudiantes universitarios se enfrentan a una serie de retos que requieren mayor tiempo, esfuerzo y dedicación. Esto se debe a los avances científicos y tecnológicos, así como al constante incremento de información y a la diversificación de los campos profesionales que se enmarcan en contextos sociales adversos (por ejemplo, crisis económica, inestabilidad política, etcétera) (Orco et al., 2022). Este panorama, sumado a una amplia variedad de situaciones académicas y propias de la edad en la que se ubican los estudiantes universitarios, genera la aparición de síntomas de estrés que pueden afectar su salud física y mental (Martín Monzón, 2007). El estrés se entiende como un estado de tensión psíquica que puede ser generado por estímulos familiares, económicos, sociales, laborales y académicos (Selye, 1960; Silva et al., 2019). Asimismo, una de las variables que se ha relacionado con el estrés académico es la procrastinación académica, la cual puede ser entendida como un acto repetitivo que se caracteriza por posponer deliberadamente la ejecución de deberes académicos que deben ser concluidos en un tiempo específico (Atalaya & García, 2019). Sin embargo, según Parrado Corredor y Velásquez Delgado (2024), la postergación implica alargar el comienzo de una tarea para dar prioridad a otra, por lo que debe diferenciarse de la procrastinación.

En ese sentido, la evidencia empírica señala que entre el 60 % y el 75 % de los universitarios muestran niveles altos de procrastinación académica (Moreta-Herrera et al., 2025; Veliz Rodríguez et al., 2016); y en algunos países angloparlantes se ha reportado hasta un 90 % de prevalencia (Kuftyak, 2021). Estas cifras han aumentado debido a la pandemia de COVID-19 y el confinamiento social que han afectado negativamente el rendimiento académico de los estudiantes universitarios (Mejía et al., 2023; Méndez, 2021). Asimismo, la procrastinación se ha relacionado con diferentes variables, tales como las vivencias académicas (Chacaltana, 2019), la autoeficacia (Alegre, 2013; Burgos & Salas, 2020; Kiamarsi & Abolghasemi, 2014; Rad et al., 2025), la ansiedad (Castillo et al., 2016; Estrada & Mamani, 2020; Furlan et al., 2014; Ragusa et al., 2023), el rendimiento académico (Gutiérrez et al., 2019; Hidalgo et al., 2021; Kuftyak, 2021; Llanos, 2022; Parra-Sandoval et al., 2018), la satisfacción con los estudios (Dominguez-Lara & Campos-Uscanga, 2017), la baja tolerancia a la frustración y la ociosidad (Kuftyak, 2021); pero la variable que se relaciona más es el estrés académico (García Frías & González Jaimes, 2022; Orco et al., 2022; Ramírez-Gil et al., 2022). Así pues, la finalidad de la presente investigación es analizar las relaciones entre el estrés académico y la procrastinación en una muestra de estudiantes de Psicología de una universidad privada de la ciudad de Arequipa.

Con respecto a la asociación entre estrés académico y procrastinación académica, algunas investigaciones mencionan la existencia de una relación directa entre las dos

variables (Orco et al., 2022), mientras que otros estudios señalan que no hay una relación significativa entre ambas variables (Barraza Macías & Barraza Nevárez, 2019). Por lo tanto, realizar este estudio es importante, ya que se ha encontrado que la mayor parte de los universitarios experimentan estrés y procrastinación cuando se enfrentan a ciertas situaciones de presión en el contexto académico, lo cual perjudica su aprovechamiento académico y su bienestar psicológico. Además, esta temática ha sido poco explorada en el contexto local, y se cuenta con pocas investigaciones a nivel nacional.

De ahí que los objetivos de la presente investigación son los siguientes: comparar el estrés académico y la procrastinación académica en función del sexo, la edad y el ciclo de estudios de los estudiantes de Psicología de una universidad privada de Arequipa; analizar la relación entre las variables estrés académico y procrastinación académica, y determinar el impacto de la procrastinación académica y las variables sexo, edad y ciclo académico en el estrés académico.

Estrés académico

El estrés comenzó a ser investigado por Hans Selye (1907-1982), tomando como base el eje hipotálamo-hipófiso-suprarrenal (Selye, 1960). La teoría de Selye (1936) enfatiza las consecuencias del estrés, planteando que solo cuando las demandas ambientales generan un desequilibrio prolongado en el organismo, y este no puede hacer frente a dichas demandas, se evidencian respuestas psicofisiológicas que desgastan la salud física y mental de las personas. Asimismo, distinguió tres etapas del estrés: alarma, resistencia y agotamiento. En la etapa de alarma, se produce el contacto de la persona con el estresor, en la etapa de resistencia se hace frente al estresor con los recursos que posee la persona y en la etapa de agotamiento los recursos empleados por la persona son insuficientes, por lo que empiezan a aparecer manifestaciones negativas del estrés.

La teoría de Holmes y Rahe (1967) se enfoca en los estresores, distinguiendo entre los sucesos estresantes cotidianos y los sucesos estresantes vitales. Los primeros son estresores que ocurren de forma frecuente y a los cuales el individuo que los experimenta está acostumbrado; mientras que los sucesos vitales son estresores que ocurren de forma inesperada y generan cambios importantes en la vida de las personas. Se ha determinado que los sucesos vitales están asociados a episodios de estrés intenso que deterioran la salud física y mental de las personas (Ramírez Mamani et al., 2023). Por su parte, Lazarus y Folkman (1986) sostienen una teoría transaccional del estrés, en la que el aspecto medular es la manera en que el individuo evalúa los eventos estresantes y moviliza los recursos disponibles para hacerle frente, proceso que se conoce como afrontamiento.

Por otro lado, se pueden reconocer diferentes tipos de estrés, principalmente caracterizados en función del tipo de estresores que se manifiestan en determinados

ambientes. De ahí que se puede mencionar el estrés parental (Burga & Sánchez-Griñán, 2016), el estrés laboral (Arias Gallegos, 2012) y el estrés académico (Martín Monzón, 2007), entre otros. El estrés académico es definido por Barraza Macías (2005) como un procesamiento sistemático de carácter psicológico e intrínsecamente adaptable, el cual aparece ante una variedad de exigencias académicas que crean desequilibrios sistémicos, lo que provoca el desarrollo de síntomas psicológicos, físicos y conductuales que incitan a los estudiantes a tomar medidas para enfrentar las dificultades. Estos síntomas implican diversas manifestaciones cognitivas (Flores et al., 2025), afectivas (Ruiz & Pautasi, 2023), fisiológicas (Pineda et al., 2023) y comportamentales (Mora & Martell, 2021) que conducen al debilitamiento del sistema inmunológico, lo que ocasiona, como ocurre con el estrés en general, la aparición de trastornos mentales y enfermedades médicas (Pellicer et al., 2002).

Asimismo, Barraza Macías (2006) desarrolló un modelo teórico en el que el estrés académico atraviesa por tres etapas: en primer lugar, los estudiantes perciben una amplia variedad de exigencias educativas; en la segunda etapa, los estresores académicos generan desequilibrios sistémicos; y, en la tercera etapa, lo anterior lleva al estudiante a buscar formas de afrontar el estrés académico que experimenta. En consecuencia, el inventario que el autor creó para medir el estrés académico contempla tres dimensiones que corresponden con las tres etapas de su modelo: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento (Alania Contreras et al., 2020).

En cambio, Barrio et al. (2006) describen el estrés académico como un estado recurrente del organismo que se encuentra expuesto a exigencias externas. Asimismo, Berrío y Mazo (2011) lo definen como la respuesta de activación emocional, fisiológica, cognitiva y comportamental que sufren los estudiantes ante determinadas situaciones y acontecimientos académicos que se les presentan. Al respecto, de acuerdo con Marín (2007), en el campo educativo se encuentran varias situaciones, eventos o estímulos que pueden originar estrés académico, como la gran cantidad de trabajo académico y la presión que ejercen los docentes en las evaluaciones. Asimismo, Loor et al. (2019) mencionan que la dinámica en el salón de clases también contribuye al estrés, ya que un clima de aprendizaje negativo afecta a los estudiantes en desmedro de su rendimiento académico, su capacidad de comprensión y su ritmo de aprendizaje. Esto incrementa las manifestaciones de estrés.

Por otro lado, Borges et al. (2021) exponen que el estrés académico distingue entre dos tipos de demandas: las internas, que son aquellas que dependen del individuo en función de sus propias exigencias, metas académicas, su personalidad, sus hábitos de estudio, sus habilidades metacognitivas, etcétera; y las externas, que provienen del entorno, incluyendo las exigencias del profesor, los plazos determinados, los trabajos grupales, las exposiciones, los exámenes, etcétera. Además, Zárate et al. (2017)

refieren que el estrés académico es una condición en la que los estudiantes perciben adversamente las exigencias de su contexto, manifestando sintomatología psicológica, tales como ansiedad, depresión, fatiga, insomnio, irritabilidad, así como también repercusiones en el entorno académico, tales como malas calificaciones, ausentismo y abandono.

En sintonía con Barraza Macías (2006), Alania Contreras et al. (2021) señalan que la variable estrés académico es evaluada desde tres dimensiones. Primero, los estresores dentro del entorno académico, que hacen referencia a los diversos eventos que ocurren en el ámbito universitario y que provocan estrés en los estudiantes, como las altas exigencias, la mala organización, las evaluaciones y la realización de actividades que generan sobrecarga académica (Barrio et al., 2006; Berrío & Mazo, 2011). En segundo lugar, los síntomas, que como dimensión comprenden indicadores clasificados de la siguiente manera: físicos, que se manifiestan como reacciones corporales; psicológicos, que se basan en las funciones cognitivas; y comportamentales, que involucran la conducta (Rossi, 2001). Por último, las estrategias de afrontamiento, que aluden a las cogniciones generales asociadas a cada una de las situaciones que conducen al manejo del estrés (Bedoya-Lau et al., 2014).

Ahora bien, aunque el estrés académico se puede manifestar en diferentes niveles educativos (Barraza Macías, 2008), se ha reportado que suele ser mayor en el nivel secundario y universitario, debido al incremento de las exigencias académicas propias de ambas instancias (Nieto et al., 2023). Incluso, las estudiantes mujeres presentan niveles de estrés más altos que los varones a pesar de mostrar también un mejor rendimiento académico (Cassaretto et al., 2021). Sin embargo, estudios recientes, en pospandemia, han encontrado que no existen diferencias en las manifestaciones del estrés académico, ya sea que se trate de la modalidad de enseñanza virtual o presencial (Juárez-Varón et al., 2023). Por otro lado, cuando el estrés académico se vuelve crónico, el riesgo de que pueda degenerar en *burnout* académico aumenta (Barraza Macías, 2009; Lobos-Rivera et al., 2023), lo que afecta la salud mental de los estudiantes, fenómeno que es recurrente y que motiva la intervención en diferentes niveles de actuación, así como la investigación de este fenómeno (Alarcón, 2019).

Procrastinación académica

La definición de procrastinación parte de los aportes de Busko (1998), quien la concibe como una predisposición irracional a aplazar o evadir actividades asociadas a los estudios que no se desarrollan en el tiempo establecido. Asimismo, Steel (2017) expresa que la procrastinación es un proceso que implica retrasar intencionalmente actividades, aun sabiendo que dicha demora puede tener resultados no deseados, que van en contra de las metas propuestas por la persona. Además, Tapullima y Ramírez (2022) refieren que

la postergación de actividades se suele argumentar por la dificultad de las tareas, la baja motivación o el tiempo restante para efectuarlas. A ello se suma la falta de autoeficacia y habilidades para autorregularse cognitivamente y emocionalmente (Malpica-Chavarria & Garzón-Umerenkova, 2024).

Ferrari et al. (1995) mencionan que la procrastinación es una consecuencia adversa de los rasgos de personalidad preexistentes y de las experiencias previas que devienen en la configuración de hábitos inadecuados de estudio, sin dejar de lado aspectos motivacionales y metacognitivos que afectan negativamente la capacidad de autorregulación del aprendizaje (Nachon et al., 2020). Además, el retraso deliberado de una tarea causa un estado de insatisfacción o malestar subjetivo, asociados con el estrés, la ansiedad, la depresión y la baja autoestima, los cuales conducen a un bajo rendimiento académico en los estudiantes (Casasola, 2022; Chacaltana, 2019). En general, son muchos los factores que condicionan la conducta de procrastinación y se clasifican en personales, que aluden a los rasgos de personalidad y los hábitos; familiares, que comprenden los estilos de crianza y los modelos parentales; académico-cognitivos, que abarcan los estilos de aprendizaje y las estrategias metacognitivas; y académico-contextuales, que implican el ambiente de estudio, las personas con las que se estudia o el clima de aprendizaje en el aula (Ramadhani et al., 2026).

Según Quant y Sánchez (2012), cuando una persona procrastinadora se compromete a realizar alguna tarea, ya sea académica o de otra índole, suele empezar a tener ideas involuntarias negativas sobre su incapacidad de culminar una tarea de manera favorable. Sin embargo, un aspecto clave que explica la conducta procrastinadora, es la interacción entre la autorregulación emocional y el estrés académico (Sirois, 2023), de modo que la autoeficacia (Rad et al., 2025) y la inteligencia emocional (Sayeed & Srivastava, 2025) actúan como moderadores de las relaciones entre la procrastinación y el estrés académico. Asimismo, Rodríguez y Clariana (2017) consideran que el retraso académico se compone de varias fases: el sentirse incomodo a desarrollar la actividad, la distracción con otras tareas menos importantes y la justificación de posponer las actividades académicas para otros momentos.

Por otro lado, Wambach et al. (2001) sostienen que existen varias categorías de procrastinadores. Estas incluyen a los diligentes, que son capaces de realizar cuantiosas actividades académicas rápidamente; los temerosos, que tienden a ser indecisos, temen el fracaso y perciben grados superiores de ansiedad; los retraídos, aquellos que ponen escaso esmero para culminar algún trabajo; y los rebeldes, que tienden a acusar a los demás cuando postergan alguna actividad, además de que muestran escasa permisibilidad a la frustración. A su vez, Chan (2011) identifica otras categorías diferentes de procrastinadores. Estas incluyen a los ocasionales, que se caracterizan por tener una conducta procrastinadora dinámica que depende de la

interacción del individuo con su entorno y la tarea específica; y a los cotidianos, que se caracterizan por su tendencia a posponer las actividades diarias. Esta actitud puede comenzar desde temprana edad y extenderse a otros aspectos de la vida (como la familia, las relaciones sociales y el trabajo), sin limitarse únicamente al ambiente académico.

En cuanto a las teorías que explican la procrastinación académica, se tiene el modelo psicodinámico de Baker (1979, como se cita en Carranza & Ramírez, 2013), que describe el aplazamiento académico como resultado del miedo al fracaso. La teoría conductual de Skinner (1977) indica que los individuos procrastinan debido a que sus comportamientos de aplazamiento fueron reforzados previamente. Asimismo, la teoría cognitiva de Wolters (2003) refiere que la postergación académica conduce a un procesamiento disfuncional de la información, que comprende esquemas desadaptativos asociados a la incompetencia y al temor al rechazo social. Por último, el modelo cognitivo conductual que se abordará en esta investigación sugiere que el aplazamiento académico es causado por ideas irracionales que impiden concluir correctamente un quehacer pendiente (Ellis & Knaus, 1977).

Desde hace dos décadas en América Latina, con respecto a su evaluación, la procrastinación académica ha sido objeto de diversos estudios psicométricos (Argumedo Bustinza et al., 2005; Furlan et al., 2012). En Perú, son relevantes las investigaciones psicométricas de Sergio Dominguez-Lara et al. (2014, 2022), quienes señalan que la procrastinación académica es evaluada desde dos dimensiones. Primero, la postergación de actividades, que se define como la tendencia a posponer continuamente las entregas de tareas o trabajos dentro de un tiempo específico. Segundo, la autorregulación académica, que es un procesamiento activo en el que los universitarios fijan sus propios propósitos de aprendizaje, con el fin de adquirir más conocimientos y, al mismo tiempo, mantener un mejor control y supremacía sobre sus procesos mentales (Dominguez-Lara, 2016). En Arequipa, Arias Gallegos y Rivera (2018) han llegado a las mismas conclusiones tras evaluar a una muestra de estudiantes de Psicología con la escala de procrastinación académica.

Precisamente, algunos estudios en Perú sobre esta variable han determinado que la procrastinación académica se correlaciona negativamente con la autoeficacia (Alegre, 2013), el rendimiento académico (Chan, 2011), la satisfacción con los estudios (Dominguez-Lara & Campos-Uscanga, 2017) y la regulación emocional (Flores et al., 2025). Dominguez-Lara (2017) ha reportado que la prevalencia de la procrastinación académica en los universitarios de Lima es del 14 %, mientras que Álvarez-Blas (2010) ha encontrado porcentajes más altos de procrastinación académica en estudiantes de nivel secundario. Con respecto a su asociación con ciertas variables sociodemográficas, se ha encontrado que los estudiantes varones y los de

menor edad tienden a procrastinar más que las mujeres y los estudiantes de mayor edad (Steel & Ferrari, 2012).

No obstante, específicamente en Arequipa, no se han reportado datos similares, por lo que la presente investigación pretende aportar con información relevante sobre las manifestaciones de la procrastinación académica y el estrés académico en una universidad privada de dicha región, así como sus relaciones entre las dimensiones de ambas variables. Para ello, se han planteado las siguientes hipótesis:

H₁: el estrés académico es mayor en las estudiantes mujeres y la procrastinación académica en los estudiantes varones.

H₂: el estrés académico y la procrastinación académica es mayor en los estudiantes de menor edad, pero menor en los de ciclos superiores de estudios.

H₃: el estrés académico y la procrastinación académica se correlacionan de forma positiva y significativa.

H₄: la procrastinación académica tiene un impacto positivo en el estrés académico de los estudiantes de Psicología de una universidad privada de Arequipa.

MÉTODO

Diseño de investigación

Se realizó un estudio que usa la estrategia asociativa y un diseño predictivo (Ato et al., 2013), ya que se analizan cómo las variables se encuentran asociadas sobre la base de correlaciones y comparaciones en función del sexo, edad y ciclo de estudios; y se analiza el impacto de la procrastinación y ciertas variables sociodemográficas sobre el estrés académico aplicando análisis de regresión.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 200 estudiantes de la carrera de Psicología de una universidad privada de la ciudad de Arequipa, de ambos sexos (95 varones y 105 mujeres), con un rango de edad que oscila entre los 18 y 30 años, con una media de 22.56. Asimismo, el 19.5 % de evaluados está entre dos primeros ciclos; el 20 %, entre el tercero y el cuarto; el 20.5 %, entre el quinto y sexto; el 22.5 %, entre el séptimo y el octavo; y el 17.5 %, entre los dos últimos ciclos. Para el cálculo del tamaño de la muestra se tomó en cuenta una potencia estadística del 95 %, p-valor de .05 y un coeficiente de correlación esperado de .25, para lo que se utilizó el programa G*Power versión 3.1.9.7 (Faul et al., 2009). Los participantes fueron seleccionados de manera no probabilística mediante la técnica de muestreo por cuotas (Hernández et al., 2014).

Instrumentos

Los estudiantes respondieron dos cuestionarios de forma anónima y confidencial. Asimismo, los datos sobre género, edad y ciclo académico se recogieron mediante una ficha sociodemográfica.

El instrumento que se utilizó para evaluar el estrés académico fue el inventario de estrés académico SISCO, en la adaptación para población universitaria peruana de Alania Contreras et al. (2020). Este instrumento está integrado por 47 ítems en una escala de respuesta tipo Likert, con seis alternativas que van desde “Nunca” (1) hasta “Siempre” (6). Asimismo, mide tres dimensiones: estresores, formadas por los ítems del 1 al 15, que indican la frecuencia con la que las exigencias del ambiente son estimadas como estresores; síntomas, formadas por los ítems del 16 al 30, que indican la frecuencia con la que se presentan los síntomas del estrés académico; y estrategias de afrontamiento, formadas por los ítems del 31 al 47, que indican la frecuencia del empleo de las estrategias para reducir el estrés académico. Su validez ha sido recientemente estimada por Arias Gallegos y Rivera (2023) en una muestra de 616 estudiantes universitarios de Arequipa, con lo que se confirma su estructura interna de tres factores por medio de un análisis factorial confirmatorio, cuyos índices de bondad de ajuste fueron: $\chi^2/gf = 2.12$; CFI = .911; TLI = .902; RMSEA = .046; SRMR = .048. Asimismo, las estimaciones de confiabilidad de las puntuaciones obtenidas en el instrumento mostraron valores adecuados en cada una de sus dimensiones: estresores ($\omega = .794$), síntomas ($\omega = .867$) y estrategias de afrontamiento ($\omega = .769$).

El instrumento que se utilizó para evaluar la procrastinación académica fue la escala de procrastinación académica, adaptada por Dominguez-Lara (2016). La prueba está formada por 11 ítems, en una escala de respuesta tipo Likert, con cinco alternativas que van desde “Nunca” (1) hasta “Siempre” (5). Asimismo, mide dos dimensiones: postergación de actividades, formada por los ítems 1, 3, 8 y 9, que indican la propensión de un individuo a aplazar una tarea; y la dimensión autorregulación académica, formada por los ítems 2, 5, 6, 7, 10, 11 y 12, que indican el control y regulación de los procesos mentales. Arias Gallegos y Rivera (2018) realizaron la validación de este instrumento en estudiantes universitarios de Psicología de Arequipa, lo que corroboró los resultados de Dominguez-Lara (2016), con adecuadas evidencias de validez basadas en la estructura interna. Para la presente investigación, se aplicó la versión de 11 ítems, distribuidos en dos factores obtenidos mediante el programa Factor, con el método de mínimos cuadrados no ponderados robustos del análisis factorial exploratorio ($\chi^2/gf = 119.534$; CFI = .973; GFI = .971; AGFI = .961; RMSEA = 0.047), con coeficientes de confiabilidad aceptables para las puntuaciones en cada factor ($\alpha_{F1} = .790$; $\alpha_{F2} = .682$).

Procedimiento

En primer lugar, se esperó la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Tecnológica del Perú. Luego, se tramitaron los permisos pertinentes y se procedió a

realizar el recojo de datos de los participantes en función de la población, para lo cual se asistió presencialmente a los salones de cada ciclo. Cabe resaltar que los delegados de cada salón enviaron el *link* de nuestro cuestionario por WhatsApp a los participantes. El cuestionario se realizó por medio de Google Forms, en el que se pudo observar el consentimiento informado virtual, las definiciones de las variables, los datos personales y los instrumentos de estrés académico y de procrastinación. Durante la aplicación de los instrumentos, dos miembros del equipo de investigación estuvieron presentes para absolver las inquietudes de los participantes en el caso que las hubiera.

Aspectos éticos

Nuestro estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Tecnológica del Perú a través del código 071-2023-CEI-UTP, a fin de no vulnerar ninguna norma ética de trabajo con personas. Asimismo, para el uso de los instrumentos, se contó con la autorización de los responsables de las respectivas validaciones en la ciudad de Arequipa.

Análisis estadísticos

Los datos se analizaron mediante el paquete estadístico SPSS versión 27. La descripción de las variables se realizó mediante estadísticos de tendencia central y de dispersión. Además, para analizar la normalidad univariada, se examinaron los coeficientes de asimetría y curtosis de las variables; mientras que para evaluar las relaciones entre las variables se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson. Para la estimación de las diferencias en función del sexo, se empleó la prueba *t* de Student; mientras que la prueba ANOVA se utilizó para el contraste según edad y ciclo. El tamaño del efecto se calculó a través de la *d* de Cohen y el omega cuadrado. Además, se generó un modelo de regresión lineal con el estrés académico como variable dependiente.

RESULTADOS

Tomando en cuenta que las variables presentaron una distribución normal dado que su asimetría y curtosis estuvieron dentro del rango [-1.5; 1.5], se utilizó estadística paramétrica. En cuanto a la comparación de las dimensiones de estrés según sexo, se puede observar en la Tabla 1 que se hallaron diferencias significativas entre la dimensión de estresores ($t_{(198)} = 2.290; p = .023; d = 0.33$) y síntomas ($t_{(198)} = 2.956; p = .003; d = 0.42$) con niveles más altos en el sexo femenino, y tamaños del efecto bajo y moderado, respectivamente. En cuanto a la comparación de las dimensiones de procrastinación académica según sexo, se puede observar que no hay diferencias significativas entre varones y mujeres, tanto en la dimensión postergación de actividades ($t_{(198)} = -0.120; p = .905$) como en la dimensión autorregulación académica ($t_{(198)} = 0.227; p = .821$).

Tabla 1

Análisis diferencial de las dimensiones del estrés y procrastinación según el sexo

Dimensiones	Masculino	Femenino	t	p	d
	(n = 95)	(n = 105)			
	M(DE)	M(DE)			
Estresores	39.11(12.24)	43.31(13.49)	2.290	.023	0.33
Síntomas	35.06(14.64)	41.64(16.52)	2.956	.003	0.42
Estrategias de afrontamiento	45.93 (14.43)	48.34(17.82)	1.072	.285	-
Postergación de actividades	9.78(1.89)	9.74(2.07)	-0.120	.905	-
Autorregulación académica	30.80(5.22)	30.96(4.97)	0.227	.821	-

Nota. M = media aritmética; DE = desviación estándar; t = t de Student para muestras independientes; p = p valor

En la Tabla 2, se aprecia el análisis de la comparación de las dimensiones del estrés académico según edad, se evidencian diferencias estadísticamente significativas en la dimensión síntomas en los estudiantes de 22 a 26 años ($F_{(2,197)} = 3.959; p = .021; \omega^2 = .02$) con un tamaño del efecto pequeño. De acuerdo con la comparación de las dimensiones de la procrastinación académica según edad, no se evidencian diferencias estadísticamente significativas en la dimensión postergación de actividades ($F_{(2,197)} = 1.542; p = .217$) y la dimensión autorregulación académica ($F_{(2,197)} = 1.816; p = .165$) en ninguna de las tres categorías etarias.

Tabla 2

Descriptivo y análisis diferencial del estrés académico y procrastinación según edad

Dimensiones	18 a 21 años	22 a 26 años	27 a 30 años	F	p	ω^2
	(n = 84)	(n = 96)	(n = 20)			
	M(DE)	M(DE)	M(DE)			
Estresores	40.64(11.33)	42.86(14.30)	36.25(12.52)	2.328	.100	-
Síntomas	36.73(12.72)	41.42(17.82)	31.90(16.14)	3.959	.021	.02
Estrategias de afrontamiento	43.99(13.34)	49.14(18.31)	50.05(12.00)	2.765	.065	-
Postergación de actividades	9.60(1.87)	10.02(2.19)	9.35(1.30)	1.542	.217	-
Autorregulación académica	30.12(4.76)	31.54(5.42)	31.25(4.41)	1.816	.165	-

Nota. M = media aritmética; DE = desviación estándar; F = ANOVA; p = p valor; ω^2 = omega cuadrado (tamaño del efecto)

Al comparar las dimensiones del estrés académico según el ciclo de estudios, en la Tabla 3 se puede evidenciar que existen diferencias estadísticamente significativas y con un tamaño del efecto pequeño en las dimensiones de estresores ($F_{(4,195)} = 2.952$; $p = .021$; $\omega^2 = .057$), síntomas ($F_{(4,195)} = 2.719$; $p = .031$; $\omega^2 = .053$) y estrategias de afrontamiento ($F_{(4,195)} = 4.988$; $p = .001$; $\omega^2 = .093$). En todos los casos son los estudiantes de los ciclos noveno y décimo los que tienen un mayor puntaje. Por otro lado, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de la procrastinación según el ciclo de estudio de los evaluados: postergación de actividades ($F_{(4,195)} = 1.524$; $p = .197$) y autorregulación académica ($F_{(4,195)} = 0.961$; $p = .430$).

Tabla 3

Análisis diferencial del estrés académico y procrastinación según ciclo

Dimensiones	1.º y 2.º	3.º y 4.º	5.º y 6.º	7.º y 8.º	9.º y 10.º	F		
	(n = 39)	(n = 40)	(n = 41)	(n = 45)	(n = 35)			
	M(DE)	M(DE)	M(DE)	M(DE)	M(DE)		P	ω^2
Estresores	36.82(14.31)	43.38(12.32)	40.05(13.25)	40.44(10.45)	46.31(13.69)	2.952	.021	.057
Síntomas	34.67(14.92)	40.90(15.26)	35.05(15.00)	37.96(14.84)	44.74(18.49)	2.719	.031	.053
Estrategias de afrontamiento	45.15(16.62)	41.00(14.07)	51.17(16.40)	44.38(14.88)	54.77(14.67)	4.988	.001	.093
Postergación de actividades	10.08(2.32)	9.95(1.62)	9.80(1.74)	9.16(1.99)	10.00(2.18)	1.524	.197	-
Autorregulación académica	31.28(4.87)	30.40(5.67)	31.59(4.11)	29.89(5.03)	31.63(5.69)	0.961	.430	-

Nota. M = media aritmética; DE = desviación estándar; F = ANOVA; p = p valor; ω^2 = omega cuadrado (tamaño del efecto)

Respecto a las relaciones entre las variables de estudio, se observa en la Tabla 4 que el análisis estadístico indica que, al correlacionar las dimensiones del estrés académico con las dimensiones de la procrastinación académica, se hallaron relaciones positivas y estadísticamente significativas entre ellas. Las correlaciones fueron de mayor magnitud con la dimensión postergación de actividades que con la autorregulación académica.

Tabla 4

Correlaciones entre las dimensiones del estrés y la procrastinación académica

		Postergación de actividades	Autorregulación académica
Estresores	Correlación de Pearson	.350	.205
	p-valor	< .001	.004
Síntomas	Correlación de Pearson	.360	.199
	p-valor	< .001	.005
Estrategias de afrontamiento	Correlación de Pearson	.319	.357
	p-valor	< .001	< .001

En la Tabla 5, se aprecia que las variables que impactan significativamente y que incrementan los estresores son la postergación de actividades ($\beta = 2.908; p < .001$) y el ciclo académico ($\beta = 2.050; p = .002$), mientras que los hombres presentan menos estresores que las mujeres ($\beta = -3.776; p = .026$). Además, se observa que las variables que incrementan significativamente los síntomas de estrés son la postergación de actividades ($\beta = 3.770; p < .001$) y el ciclo académico ($\beta = 2.009; p = .013$), mientras que los hombres presentan menos síntomas que las mujeres ($\beta = -6.250; p = .003$). En cuanto al afrontamiento al estrés, se encontró que la autorregulación académica ($\beta = 0.737; p = .011$) y el ciclo académico ($\beta = 1.834; p = .025$) lo incrementan significativamente, mientras que la postergación de actividades lo aumentan marginalmente ($\beta = 1.455; p = .049$).

Tabla 5

Modelo de regresión sobre los factores que impactan a las dimensiones del estrés académico

Variable dependiente	Variables independientes	B	Error estándar	p-valor	95% IC	
					LI	LS
Estresores ($R^2 = .180$)	Constante	23.249	6.237		10.948	35.550
	Postergación de actividades	2.908	0.599	< .001	1.728	4.089
	Autorregulación académica	-0.277	0.234	.333	-0.690	0.235
	Sexo (masculino)	-3.776	1.688	.026	-7.106	-0.446
	Edad	-2.296	1.412	.106	-5.080	0.489
	Ciclo académico	2.050	0.661	.002	0.745	3.355

(continúa)

(continuación)

Variable dependiente	Variables independientes	B	Error estándar	p-valor	95 % IC	
					LI	LS
Síntomas ($R^2 = .190$)	Constante	19.108	7.583	.013	4.152	34.064
	Postergación de actividades	3.770	0.728	< .001	2.334	5.205
	Autorregulación académica	-0.385	0.285	.178	-0.947	0.177
	Sexo (masculino)	-6.250	2.053	.003	-10.298	-2.201
	Edad	-1.356	1.716	.460	-4.742	2.029
	Ciclo académico	2.009	0.804	.013	0.422	3.595
Estrategias de afrontamiento ($R^2 = .168$)	Constante	5.367	7.648	.484	-9.717	20.451
	Postergación de actividades	1.455	0.734	.049	0.007	2.903
	Autorregulación académica	0.737	0.287	.011	0.170	1.303
	Sexo (masculino)	-1.967	2.070	.343	-6.051	2.116
	Edad	1.356	1.731	.435	-2.059	4.770
	Ciclo académico	1.834	0.811	.025	0.234	3.434

Nota. 95% IC = intervalo de confianza al 95%; LI = límite inferior; LS = límite superior

DISCUSIÓN

Los hallazgos han mostrado que el estrés académico y la procrastinación académica son fenómenos que influyen desfavorablemente en la mayoría de los estudiantes universitarios evaluados de la carrera de Psicología de una universidad privada de la ciudad de Arequipa. Los resultados obtenidos indican que existe una relación entre el estrés académico y la procrastinación académica de manera moderada, con valores similares al estudio de Orco et al. (2022), donde se detectó una relación estadísticamente significativa entre ambas variables tras evaluar a 91 estudiantes de Medicina. Estos resultados sugieren que, a mayor nivel de estrés, se incrementan las medidas del incumplimiento de las responsabilidades académicas (Tapullima & Ramírez, 2022).

En cuanto a los niveles de estrés académico, en este estudio se evidenció una prevalencia de nivel moderado de estrés (55 %) y de nivel bajo (17 %), la cual se asemeja a los niveles reportados en el estudio de Capa y Vallejos (2016), que revelan que el 75 % de los 278 estudiantes encuestados de la Facultad de Psicología presentaban estrés de moderado a severo. Asimismo, el estudio de Silva et al. (2019) refiere que un poco más que el 80 % de los 255 estudiantes de Ciencias Sociales y Humanidades presentan grados intermedios de estrés académico.

Es importante señalar que el estrés académico provoca inestabilidad en el estudiante y, a su vez, afecta negativamente, ya sea física (con dolores de cabeza o diversas somatizaciones), comportamental (desgano para realizar labores académicas y la

reducción de consumo de alimentos) y psicológicamente (miedo al fracaso, problemas en la autoestima y autoconfianza). Además, para Luque et al. (2022), el estrés se debe a diferentes factores como la sobrecarga de actividades académicas, las estrategias de enseñanza inadecuadas, mala gestión de tiempo, tareas complicadas, evaluaciones constantes, altas exigencias académicas y horarios de trabajo saturados. Pero, además de todos estos factores, resulta conveniente considerar que la relación entre el estrés académico y la procrastinación puede estar modulada por variables como la autorregulación y amortiguada por la resiliencia (Ragusa et al., 2023).

Al comparar el estrés académico en función del sexo, en este estudio se encontraron diferencias significativas con puntajes mayores para las estudiantes de género femenino, quienes presentaron mayor predominio de estresores, lo que coincide con los resultados de otros estudios previos (Cassaretto et al., 2021; Duarte et al., 2017). Esta predominancia de estresores en el sexo femenino podría deberse a que las mujeres son las que más presentan un estado emocional de preocupación y nerviosismo, asimismo, puede también explicarse por cuestiones culturales, como las exigencias ambientales o sobrecarga de roles (acumulación de los deberes del hogar y de estudio); es decir que desempeñan otras funciones además de su formación académica (Hernández León et al., 2023). También, se sabe que las mujeres, al ser consideradas socialmente más emocionales, son capaces de expresar y reconocer sus emociones con mayor libertad, por lo tanto, inhiben menos sus respuestas en la resolución de los instrumentos aplicados (Gelabert & Muntaner, 2017).

En relación con el estrés académico y la edad, en nuestro estudio se evidenció que los jóvenes de 22 a 26 años presentan mayores síntomas de estrés académico. Esto podría ser un indicativo de que sienten presión académica, perciben que los plazos para la entrega de sus trabajos son rígidos y posiblemente, requieran de mayor orientación con respecto al uso de técnicas de estudio (Hernández et al., 2014). Asimismo, se encontró que los jóvenes de 27 a 30 años presentan más estrategias de afrontamiento al estrés, lo que podría relacionarse con un mayor nivel de madurez, que les permite enfrentar los estresores de diferentes maneras, recurriendo al apoyo social de sus amigos, familiares o con quienes tiene fuertes vínculos (Tacca et al., 2022).

En ese sentido, se ha reportado que, a medida que tienen mayor edad, los estudiantes hacen uso de estrategias más efectivas de afrontamiento al estrés académico (Cabanach et al., 2010; González Cabanach et al., 2018). Asimismo, algunos mecanismos que contribuyen a sobrellevar la carga académica incluyen la realización de *streaming* sobre contenidos académicos, lectura, socialización, práctica de deporte o hábitos de sueños adecuados (Otero et al., 2020). También se ha reportado que tanto el género como la edad, son variables moderadoras entre las relaciones que se aprecian entre el estrés y la procrastinación (Potla, 2023).

En cuanto a los niveles de procrastinación académica, en este estudio se encontró que de los 200 estudiantes encuestados el 47.5 % presenta mayores niveles de postergación académica y un 24.5 % niveles bajos, lo que concuerda con los resultados de diferentes investigaciones a nivel nacional (Estrada & Mamani, 2020; Veliz Rodríguez et al., 2016). Los altos niveles de postergación en los estudiantes pueden deberse, asimismo, al miedo a ser evaluados, a la falta de organización de las tareas asignadas, o a la falta de motivación (Domínguez-Lara, 2018; Estremadoiro & Schulmeyer, 2021; Manchado Porras & Hervías Ortega, 2021), así como a la carencia de capacidad de autorregulación y al limitado uso de estrategias metacognitivas en el estudio (Lohani et al., 2023; Parisi & Paredes, 2007). En ese sentido, ya que la procrastinación académica es el resultado de la falta de autorregulación, que conduce al individuo a aplazar voluntaria o inconscientemente las actividades académicas, es necesario brindar un entrenamiento pertinente en el uso de estrategias metacognitivas (Atalaya & García, 2019).

Asimismo, debe tenerse en cuenta que los cambios en las modalidades del sistema educativo debido a la pandemia han provocado que los estudiantes se acostumbren a la facilidad de acceso a las tareas, proyectos y otras actividades académicas que se desarrollaban virtualmente (Méndez, 2021). Además, según Casasola (2022) la procrastinación causa un bajo rendimiento en los estudios y compromete el futuro académico y profesional, y suele ser difícil de modificar debido a que los estudiantes minimizan sus efectos o perciben tardíamente que la procrastinación se asocia con diversos problemas académicos que luego son difíciles de afrontar (Paz Jesús et al., 2014).

Al comparar procrastinación académica según el sexo, no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres, hallazgo que coincide con los reportes de Casasola (2022). Asimismo, los resultados de Tapullima y Ramírez (2022) también coinciden con nuestro estudio, ya que sus resultados tampoco muestran diferencias en función de las variables sociodemográficas, lo que sugiere que la procrastinación está bastante difundida entre los estudiantes universitarios. Esto se podría deber, según Estremadoiro y Schulmeyer (2021), a que las exigencias académicas recaen tanto sobre varones como mujeres, ya que el acceso a la educación y al trabajo es más equitativo. Asimismo, las actividades en las que más procrastinan los estudiantes, independientemente de su sexo, son la realización de trabajos finales, la lectura de material especializado y el estudio para los exámenes (Cárdenas Mass et al., 2021). Aunque, otros estudios han reportado que los varones procrastinan más que las mujeres, debido principalmente a que son estas últimas quienes muestran mayor disciplina y autorregulan mejor sus hábitos de estudio (Arias Gallegos & Rivera, 2018).

En relación con la procrastinación y la edad, no se encontraron diferencias significativas en este estudio, de manera similar a los hallazgos de Orco et al. (2022), que reportan la ausencia de asociación entre el aplazamiento de tareas y la edad. De manera

semejante, no se encontró asociación entre la procrastinación y la edad en el estudio de Casasola (2022), quien refiere que la edad no es un predictor de los comportamientos procrastinadores. Sin embargo, otras investigaciones (Mejía et al., 2018; Rodríguez & Clariana, 2017) refieren que la dilación de la ejecución de los deberes académicos se relaciona con la edad, de modo que los estudiantes con edades inferiores a 25 años son los más predispuestos a procrastinar, en comparación con los estudiantes de mayor edad. Como se puede observar, las evidencias empíricas no son concluyentes, por lo tanto, se requieren de futuras investigaciones para profundizar en este aspecto.

A nivel correlacional, se obtuvieron correlaciones moderadas, positivas y significativas entre la procrastinación académica y el estrés académico, así como entre esta y cada una de sus respectivas dimensiones, lo cual corrobora los hallazgos de estudios realizados con estas variables en diversos países (Catacutan et al., 2024; Gupta & Sharma, 2025; Potla, 2023). Esto se respalda con los resultados de las regresiones lineales que, para el caso de la presente investigación, consideraron como predictores del estrés académico las dimensiones de la procrastinación y otras variables como sexo, edad y ciclo de estudios; de este modo, la postergación de actividades, ser mujer y estudiar en ciclos superiores tuvieron un efecto significativo en las dimensiones estresores y síntomas del estrés académico, mientras que la autorregulación académica y el ciclo de estudios predicen la dimensión afrontamiento al estrés de la variable estrés académico. Estos hallazgos son importantes porque, en estudiantes de diversas nacionalidades, se ha reportado que el estrés académico se asocia fuertemente con sintomatología física y niveles elevados de ansiedad que desgastan la salud (Babayigit et al., 2024; Ragusa et al., 2023). Por tanto, ayudarles a ordenar sus tiempos, planificar sus actividades de estudio y autorregular sus estrategias de aprendizaje podría tener un efecto preventivo en el estrés (Ramadhani et al., 2026; Sirois, 2023), aunque solo en aquellos que sean de sexo femenino y que estudien en los últimos ciclos de la carrera de Psicología.

En ese sentido, una de las limitaciones que presentó este estudio fue que se realizó únicamente en la Facultad de Psicología de una universidad privada de Arequipa, por lo que los resultados no se pueden generalizar a otras carreras profesionales, a otras universidades o a otras regiones del país. Asimismo, la muestra no se seleccionó mediante métodos probabilísticos, por lo que en nuevas investigaciones se debe procurar tomar muestras más representativas de la región y del país. Sin embargo, dado que Perú es un país multiétnico y pluricultural, y que no se han hecho estudios sobre ambas variables en la región de Arequipa, nuestros resultados constituyen un punto de partida para futuros estudios sobre estas variables.

Por otro lado, de nuestro estudio se desprenden algunas sugerencias, tales como emplear medidas preventivas, de modo que permitan combatir el estrés y las conductas procrastinadoras, desarrollando métodos adecuados que contribuyan al bienestar y a la

creación de mejores hábitos de estudio. También es recomendable brindar apoyo académico y social a los estudiantes (Estrada-Araoz et al., 2024) a través de programas de tutoría y liderazgo académico (Kuniyoshi Guevara, 2007); para promover la resiliencia académica (Gutiérrez-Cervantes & Vera, 2024) y el bienestar psicológico (Perrella et al., 2024). Asimismo, dado que la autorregulación es una variable de gran relevancia, tanto para el estrés como para la procrastinación académica (Arias Gallegos & Rivera, 2018; Flores et al. 2025; Malpica-Chavarria & Garzón-Umerenkova, 2024; Real Delor et al., 2023), es muy recomendable implementar talleres de intervención diseñados para mejorar las habilidades que permitan desarrollar estrategias de aprendizaje, regulación emocional y metacognición (Suárez-Perdomo & Ruiz-Alfonso, 2024). Además, se sugiere que, en futuras investigaciones, se consideren otras variables sociodemográficas como la raza, el lugar de procedencia y el nivel socioeconómico de los estudiantes, con la finalidad de hacer comparaciones que no han sido posible efectuar aquí.

Finalmente, se concluye que el estrés académico mantiene una importante relación con la procrastinación académica, y que existe la presencia de niveles moderados de estrés durante el tránsito académico de los estudiantes de Psicología, sobre todo en las estudiantes de sexo femenino y en los estudiantes de menor edad; aunque la procrastinación académica no mostró asociaciones significativas con el género de los estudiantes y su edad. Asimismo, la postergación de actividades, ser mujer y ubicarse en los últimos ciclos de estudio tuvieron un efecto significativo en el estrés académico.

REFERENCIAS

- Alania Contreras, R. D., Llancari Morales, R. A., Cruz, M. R. de la, & Ortega Révolo, D. I. (2020). Adaptación del Inventario de Estrés Académico SISCO SV al contexto de la crisis por COVID-19. *Socialium*, 4(2), 111-130. <https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2020.4.2.669>
- Alania Contreras, R., Chanca Flores, A., Condori Apaza, M., Fabián Arias, E., De la Cruz, M., Ortega Révolo, D., Roque Pucuhuayla, D., Villavicencio Condori, A., & Zorrilla Zárate, A. (2021). Baremación del inventario de estrés académico SISCO SV adaptado al contexto de COVID-19 en una población universitaria peruana. *Socialium*, 5(1), 242-260. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/socialium/article/view/814>
- Alarcón, R. (2019). La salud mental de los estudiantes universitarios. *Revista Médica Herediana*, 30, 219-221. <https://doi.org/10.20453/rmh.v30i4.3655>
- Alegre, A. A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57-82. <https://doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29>

- Álvarez-Blas, O. R. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Persona*, 13, 159-177. <https://doi.org/10.26439/persona2010.n013.270>
- Argumedo Bustinza, D., Díaz Cema, K., Calderón, A., Díaz-Morales, J. F., & Ferrari, J. R. (2005). Evaluación de la confiabilidad y la estructura factorial de tres escalas de procrastinación crónica. *Revista de Psicología*, 23(1), 113-138. <https://doi.org/10.18800/psico.200501.004>
- Arias Gallegos, W. L. (2012). Estrés laboral en trabajadores desde el enfoque de los sucesos vitales. *Revista Cubana de Salud Pública*, 38(4), 525-535. <https://revsaludpublica.sld.cu/index.php/spu/article/view/180>
- Arias Gallegos, W. L., & Rivera, R. (2018). Análisis psicométrico de una escala de procrastinación académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Arequipa. *Educationis Momentum*, 4(1), 5-24. <https://doi.org/10.36901/em.v4i1.182>
- Arias Gallegos, W. L., & Rivera, R. (2023). Análisis psicométrico del Inventario SISCO de Estrés Académico en estudiantes de una universidad privada de Arequipa (Perú). *Revista Científica de Psicología Eureka*, 21(1), 75-101. <https://doi.org/10.63707/Eureka.v21n1a24art5>
- Atalaya, C., & García, L. (2019). Procrastinación: revisión teórica. *Revista de Investigación en Psicología*, 22(2), 363-378. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v22i2.17435>
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Babayiğit, O., Büyükkalayci, F. N., & Altun, S. (2024). The interplay of academic procrastination, serlgenerated stress and self-reported bruxism among medical and dental students: a cross-sectional study. *BMC Psychology*, 12, Artículo 586. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02105-w>
- Barraza Macías, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Investigación Educativa Duranguense*, (4), 15-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2880918>
- Barraza Macías, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/19028>
- Barraza Macías, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupo. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270-289. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/67>

- Barraza Macías, A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12(22), 272-283. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1163>
- Barraza Macías, A., & Barraza Nevárez, S. (2019). Procrastinación y estrés. Análisis de su relación en alumnos de educación media. *Revista de Investigación Educativa*, 28(89), 132-151. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2602/4486>
- Barrio, A., García, R., Ruiz, I., & Arce, A. (2006). El estrés como respuesta. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y de la Educación*, 1(1), 37-48. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832311003.pdf>
- Bedoya-Lau, N., Matos, J., & Zelaya, E. C. (2014). Niveles de estrés académico, manifestaciones psicósomáticas y estrategias de afrontamiento en alumnos de la facultad de medicina de una universidad privada de Lima en el año 2012. *Revista Neuropsiquiatra*, 77(4), 262-270. <http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v77n4/a09v77n4.pdf>
- Berrio, N., & Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología*, 3(1), 75-87. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/11369>
- Borges, L., Cairo, J., Pedroso, M., & Velastegui, L. (2021). Afrontamiento al estrés académico en estudiantes de Ciencias Médicas. *Revista Anatomía Digital*, 4(2), 170-180. <https://doi.org/10.33262/anatomiadigital.v4i2.1718>
- Burga, A., & Sánchez-Griñán, G. (2016). Ajuste del modelo de Rasch de escala de valoración al cuestionario de estrés parental, versión abreviada. *Persona*, 19, 77-90. <https://hdl.handle.net/20.500.12724/3240>
- Burgos, K., & Salas, E. (2020). Procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 1-16. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.790>
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model* [Tesis de maestría, University of Guelph]. The Atrium. <https://hdl.handle.net/10214/20169>
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(1), 51-64. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245116411005>
- Capa, W., & Vallejos, M. (2016). Estrés como predictor del desempeño académico en estudiantes de psicología de una universidad nacional. *Cátedra Villarreal Psicología*, 1(2), 183-196.
- Cárdenas Mass, P. M., Hernández Marín, G. J., & Cajigal Molina, E. (2021). Procrastinación académica en estudiantes universitarios de una institución pública. *Revista RedCA*, 3(9), 18-40. <https://doi.org/10.36677/redca.v3i9.15806>

- Carranza, R., & Ramírez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociadas en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios*, 3(2), 95-108. <https://doi.org/10.17162/au.v0i2.284>
- Casasola, W. (2022). Revisión sistemática sobre procrastinación en estudiantes universitarios en el contexto latinoamericano. *Psicología UNEMI*, 6(11), 227-244. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol6iss11.2022pp227-244p>
- Cassaretto, M., Vilela, P., & Gamarra, L. (2021). Estrés académico en universitarios peruanos: importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas. *Liberabit*, 27(2), 482. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272021000200005
- Castillo, C., Chacón, T., & Díaz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en Salud Médica*, 20(5), 230-237. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.03.001>
- Catacutan, S. M., Ortiz, M. J., Mangadlao, T. D., Mission, R. J., Nonong, R. G., & Nacua, D. M. (2024). The relationship between procrastination and academic stress among university students. *International Journal of Multidisciplinary Studies in Higher Education*, 1(1), 11-21. <https://doi.org/10.70847/586367>
- Chacaltana, K. (2019). Procrastinación académica, vivencias académicas y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de psicología - Ica. *Temática Psicológica*, 15(1), 35-44. <https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2019.n15.2219>
- Chan, L. (2011). Procrastinación académica como predictor del rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática Psicológica*, (7), 53-62. <https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2011.n7.807>
- Dominguez-Lara, S. A. (2016). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Evaluar*, 16(1). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/15715/15506>
- Dominguez-Lara, S. A. (2017). Prevalencia de procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana y su relación con variables demográficas. *Revista de Psicología*, 7(1), 81-95. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/49>
- Dominguez-Lara, S. A., & Campos-Uscanga, Y. (2017). Influencia de la satisfacción con los estudios sobre la procrastinación académica en estudiantes de psicología: un estudio preliminar. *Liberabit*, 23(1), 123-135. <https://www.redalyc.org/journal/686/68651823010/html/>
- Dominguez-Lara, S. A., Villegas, G., & Centeno, S. B. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad

- privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68632617010>
- Dominguez-Lara, S., Rodríguez-Sulca, F., & Moreta-Herrera, R. (2022). Análisis psicométrico de la nueva escala de procrastinación activa en estudiantes universitarios peruanos. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 14(3), 52-66. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v14.n3.29800>
- Duarte, J., Varela, I., Braschi, L., & Sánchez, E. (2017). Estrés en estudiantes de enfermería. *EDUCMED. Educación Médica Superior*, 31(3), 110-123. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412017000300013
- Ellis, A., & Knaus, W. (1977). *Overcoming procrastination*. Signet Books.
- Estrada, E., & Mamani, H. (2020). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes universitarios de Madre de Dios, Perú. *Apuntes Universitarios*, 10(4), 322-337. <https://doi.org/https://doi.org/10.17162/au.v10i4.517>
- Estrada-Araoz, E. G. León-Hancco, L. B., Avilés-Puma, B., Yupanqui-Pino, E. H., & Larico-Uchamaco, G. R. (2024). Perceived social support and psychological distress in a sample of Peruvian university students: A correlational study. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 4, Artículo 833. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2024833>
- Estremadoiro, B., & Schulmeyer, M. (2021). Procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Revista Aportes de la Comunicación y la Cultura*, (30), 51-66. http://www.scielo.org.bo/pdf/racc/n30/n30_a04.pdf
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149-1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Ferrari, J., Johnson, J., & McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6>
- Flores, D. F., Hernández, J. Y., Flores, J. M., Gugliermi, L. M., & Astorga, M. L. (2025). Estrés académico y regulación emocional en la procrastinación en los estudiantes de psicología. *Revista Horizontes*, 9(40), 649-663. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i40.1167>
- Furlan, L. A., Ferrero, M. J., & Gallart, G. (2014). Ansiedad ante los exámenes, procrastinación y síntomas mentales en estudiantes universitarios. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(3), 31-39. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v6.n3.8726>
- Furlan, L. A., Heredia, D., Piemontesi, S., & Tuckman, B. W. (2012). Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 9(3), 142-149. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483549016020>

- García Frias, J., & González Jaimes, E. (2022). El estrés académico causante de la procrastinación en la educación virtual. Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25), Artículo e369. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1238>
- Gelabert, J., & Muntaner, A. (2017). Estrés académico y emociones académicas en estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior*, 4(1). <https://doi.org/10.37467/gka-revedusup.v4.1367>
- González Cabanach, R., Souto-Gestal, A., González-Doniz, L., & Franco, V. (2018). Perfiles de afrontamiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 421-433. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.290901>
- Gupta, E., & Sharma, R. (2025). Academic stress and procrastination among college students. *International Journal of Interdisciplinary Approaches in Psychology*, 3(5), 21-32. <https://www.psychopediajournals.com/index.php/ijiap/article/view/771>
- Gutiérrez, M. P., Domínguez, A. C., Ruiz, M. M., Fuentes, J., & Gutiérrez, E. (2019). The psychosocial factors of academic achievement: Three different theoretical models. *Acta de Investigación Psicológica*, 9(3), 100-113. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2019.3.326>
- Gutiérrez-Cervantes, J. C., & Vera, J. A. (2024). Propiedades psicométricas de la escala de resiliencia académica (ARS-30) en un contexto mexicano adolescente. *Informes Psicológicos*, 24(1), 215-231. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v24n1a014>
- Hernández León, M. L. Cruz Martínez, I., Téllez Veranes, T., & Rodríguez Fernández, M. C. (2023). Estrés académico en estudiantes de Medicina diagnosticados en la Unidad de Orientación Estudiantil. *MEDISAN*, 27(2), e4410. <https://www.redalyc.org/journal/3684/368475187007/html/>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hidalgo, S., Martínez, I., & Sospedra, M. J. (2021). Rendimiento académico en universitarios españoles: el papel de la personalidad y la procrastinación académica. *European Journal of Education and Psychology*, 14(1), 1-13. <https://doi.org/10.32457/ejep.v14i1.1533>
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 213-218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)
- Juárez-Varón, D., Bellido-García, I., & Gupta, B. B. (2023). Análisis del estrés, atención, interés y conexión emocional en la enseñanza superior presencial y online: Un

- estudio neurotecnológico. *Comunicar*, 31(76), 21-34. <https://doi.org/10.3916/C76-2023-02>
- Kiamarsi, A., & Abolghasemi, A. (2014). The relationship of procrastination and self-efficacy with psychological vulnerability in students. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 114, 858-862. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.797>
- Kuftyak, E. V. (2021). Procrastination, stress and academic performance in students. En I. Gafurov & T. Baklashova (Eds.), *VII International Forum on Teacher Education* (pp. 965-974). ARPHA Proceedings <https://doi.org/10.3897/ap.5.e0965>
- Kuniyoshi Guevara, G. (2007). Relación entre liderazgo y estrés en estudiantes de ingeniería de sistemas en universidades de Lima. *Temática Psicológica*, 3(1), 65-77. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/tematicapsicologica/article/view/898>
- Lazarus, S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Llanos, M. L. (2022). Efecto del programa armonía sobre el rendimiento y estrés académico en estudiantes de educación superior en Lima. *Avances en Psicología*, 30(2), e2615. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2022.v30n2.2615>
- Lobos-Rivera, M. E., Chacón Andrade, E. R., Gómez Gómez, N., Flores Monterrosa, A. N., Tejada-Rodríguez, J., & Pérez, M. A. (2023). Validez y confiabilidad del cuestionario de *burnout* académico en una muestra de estudiantes universitarios salvadoreños. *Veritas & Research*, 6(1), 27-36. [https://revistas.pucesa.edu.ec/ojs/index.php?journal=VR&page=article&op=view&path\[\]=165](https://revistas.pucesa.edu.ec/ojs/index.php?journal=VR&page=article&op=view&path[]=165)
- Lohani, M., Pfund, G. N., Bono, T. J., & Hill, P. L. (2023). Starting school with purpose: Self-regulatory strategies of first-semester university students. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 15(2), 723-739. <https://doi.org/10.1111/aphw.12407>
- Loor, J., Ormaza, M., & Vera, K. (2019). La influencia del estrés académico en el comportamiento de los estudiantes universitarios. *Caribeña de Ciencias Sociales*, (7), 1-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9085427>
- Luque, O., Espinoza, N., Achahui, V., & Gallegos, J. (2022). Estrés académico en estudiantes universitarios frente a la educación virtual asociada al COVID-19. *Puriq*, 4, 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8097795>
- Malpica-Chavarria, E. A., & Garzón-Umerenkova, A. (2024). Frecuencia y motivos para procrastinar: Impacto del curso, género, autorregulación y autoeficacia. *Revista Fuentes*, 26(2), 171-184. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.23502>
- Manchado Porras, M., & Hervías Ortega, F. (2021). Procrastinación, ansiedad ante los exámenes y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Interdisciplinaria*, 38(2), 243-258. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.2.16>

- Marín, M. (2007). Estrés en estudiantes de educación superior de Ciencias de la Salud. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), 1-14. <https://www.redalyc.org/pdf/4981/498150319040.pdf>
- Martín Monzón, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes en Psicología*, 25(1), 87-99. <https://doi.org/10.55414/qvwpqj92>
- Mejía, C. R., Chacón, J. I., Torres-Riveros, G. S., Wagner-Nitsch, A. M., Loucel-Linares, S. M., Figueroa-Alfaro, E. G., Rojas-González, L. D., Duque, E., & Corrales-Reyes, I. E. (2023). Factores asociados a la procrastinación académica en estudiantes universitarios de diez países de Latinoamérica. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 42, e1304. <https://revibiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/1304>
- Mejía, C. R., Ruiz, F., Benites, D., & Pereda, W. (2018). Factores académicos asociados a la procrastinación. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 34(3), 61-70. <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v34n3/mgi08318.pdf>
- Méndez, C. (2021). Procrastinación e incremento del estrés en docentes y estudiantes universitarios frente a la educación online. *Revista Cientific*, 6(20), 62-78. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.3.62-78>
- Mora, J. F., & Martell, J. (2021). Predicción de efectos fisiológicos causados por el estrés académico mediante redes neuronales artificiales. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 14(3), 25-37. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.14303>
- Moreta-Herrera, R., Regatto-Bonifaz, J., Viteri-Miranda, V., Rodríguez-Vieira, M. G., Magro-Lazo, G., Todas, J. A., & Dominguez-Lara, S. (2025). Factorial invariance of the Academic Procrastination Scale (APS) in university students from Ecuador, Venezuela, and Peru. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 43(6). <https://doi.org/10.1177/07342829251341533>
- Nachon, J. I., Segretin, M. S., & Lipina, S. J. (2020). Conceptual and methodological approaches to the study of self-regulation: An inquiry with in developmental science. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 12(3), 13-31. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-42062020000300013
- Nieto, I., Martínez, D., Rueda, C., Castañeda, A., Cárdenas, L. M., Ortiz, M., Cárdenas, L. C., Castro, C., & Rada, C. A. (2023). Prevalencia del estrés académico en universitarios barranquilleros en tiempos de pandemia. *Revista de Psicología*, 15(1), 1-20. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.e348522>
- Orco, E., Huamán, D., Ramírez, S., Torres, J., Figueroa, L., Mejía, C., & Corrales, I. (2022). Asociación entre procrastinación y estrés académico en estudiantes peruanos de segundo año de medicina. *Revista Cubana de Investigadores Biomédicas*, 41, 1-15. <https://revibiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/704>

- Otero, G., Carriazo, G., Tamara, S., Lacayo, K., Torres, G., & Pájaro, N. (2020). Nivel de estrés académico por evaluación oral y escrita en estudiantes de Medicina de una universidad del Departamento de Sucre. *CES Medicina*, 34(1), 40-52. <https://doi.org/10.21615/cesmedicina.34.1.4>
- Parisi, A., & Paredes, M. (2007). Diseño, construcción y validación de una Escala de Postergación Activa y Pasiva en el ámbito laboral. *Psicología (Segunda Época)*, 26(2), 31-57. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/repsi/v26n2/v26n2a03.pdf>
- Parra-Sandoval, J. M., Rodríguez-Álvarez, D., Rodríguez-Hopp, M. P., & Díaz-Narváez, V. (2018). Relación entre estrés estudiantil y reprobación. *Salud Uninorte*, 34(1), 47-57. <http://dx.doi.org/10.14482/sun.34.1.9775>
- Parrado Corredor, F. E., & Velásquez Delgado, W. (2024). Procrastinación académica, descuento con consecuencias monetarias y de salud en estudiantes universitarios. *Tesis Psicológica*, 19(2), 1-18. <https://doi.org/10.37511/tesis.v19n2a4>
- Paz Jesús, A. E., Aranda Yupanqui, R. A., Navarro del Castillo, M. R. J., Delgado Aliaga, M. H., & Sayas Castro, Y. (2014). Representaciones mentales sobre la procrastinación en estudiantes de psicología de la UNMSM. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17(3), 1148-1167. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/47421>
- Pellicer, O., Salvador, A., & Benet, I. A. (2002). Efectos de un estresor académico sobre las respuestas psicológica e inmune en jóvenes. *Psicothema*, 14(2), 317-322. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1102302>
- Perrella, L., Lodi, E., & Patrizi, P. (2024). Adaptation and validation of the Academic Stress Scale in the Italian context: Latent structure, reliability, and concurrent validity. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14, 782-807. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14030051>
- Pineda, J. E., Mateos, E. L., Domínguez, B., Ayala, F., González, B. M., & Ortega, N. A. (2023). Reactividad cardíaca ante evocación de eventos estresantes en población universitaria. *Acta de Investigación Psicológica*, 13(2), 115-125. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2023.2.500>
- Potla, V. (2023). Academic stress on academic procrastination and its effects on students. *Journal of Addiction Research & Therapy*, 14(2), Artículo 1000511. <https://www.omicsonline.org/open-access/academic-stress-on-academic-procrastination-and-its-effects-on-students-123458.html>
- Quant, D., & Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815146>

- Rad, H. F., Bordbar, S., Bahmaei, J., Vejdani, M., & Yusefi, A. R. (2025). Predicting academic procrastination of students base on academic self-efficacy and emotional regulation difficulties. *Scientific Reports*, (15), Artículo 3003. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-87664-7>
- Ragusa, A., González-Bernal, J., Trigueros, R., Caggiano, V., Navarro, N., Minguéz-Minguéz, L. A., Obregón, A. I., & Fernández-Ortega, C. (2023). Effects of academic self-regulation on procrastination, academic stress and anxiety, resilience and academic performance in a sample of Spanish secondary school students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1073529. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1073529>
- Ramadhani, E., Setiyosari, P., Indreswari, H., Setiyowati, A. J., & Putri, R. D. (2026). Academic procrastination: A systematic review of causal factors and interventions. *Journal of Behavioral and Cognitive Therapy*, 36(1). <https://doi.org/10.1016/j.jbct.2025.100552>
- Ramírez-Gil, E., Reyes-Castillo, G., Rojas-Solís, J. L., & Fragoso-Luzuriaga, R. (2022). Estrés académico, procrastinación y usos del Internet en universitarios durante la pandemia por Covid-19. *Revista Ciencias de la Salud*, 20(3), 1-26. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.11664>
- Ramírez Mamani, A. L., Arias Gallegos, W. L., & Huamani Cahua, J. C. (2023). Análisis psicométrico de la escala de sucesos estresantes extraordinarios en docentes de la provincia Caylloma, Arequipa, Perú. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 24(1), Artículo e335. <https://revsaludtrabajo.sld.cu/index.php/revsytr/article/view/335>
- Real Delor, R. E., Acosta Sánchez, R. A., Arrua Gaona, C. E., Cabrera Dávalos, L. A., Cáceres Huispe, M. A., Correa Escobar, L. J., Duarte Rodríguez, M. A., Gómez, O. J., Ortíz Villalba, D. I., Ramírez, J. M., Ruiz Díaz Llanes, J. N., Trinidad Segovia, O. D. & Monges Coiteux, V. S. (2023). Procrastinación académica en estudiantado de medicina del Paraguay en 2022. *Revista Educación*, 47(2). <https://www.redalyc.org/journal/440/44074795027/>
- Rodríguez, A., & Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60. <https://www.redalyc.org/pdf/804/80454273004.pdf>
- Rossi, R. (2001). *Para superar el estrés*. Editorial de Vecchi.
- Ruiz, P., & Pautasi, R. M. (2023). Malestar psicológico y su relación con edad, sexo, trabajo, estudio, zona de residencia, en jóvenes uruguayos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 41(3), 1-10. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.12731>

- Sayed, A., & Srivastava, N. (2025). Emotional intelligence, academic procrastination and stress among undergraduate students: A correlational study. *The International Journal of Indian Psychology*, 13(2), 728-737. <https://ijip.in/articles/procrastination-and-stress/>
- Selye, H. (1936). Un síndrome producido por diversos agentes nocivos. *Nature*, 138(32). <https://doi.org/10.1038/138032a0>
- Selye, H. (1960). *La tensión en la vida (el estrés)*. Compañía General Fabril Editora.
- Silva, M., López, J., & Columba, M. (2019). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79), 75-83. <https://www.redalyc.org/journal/674/67462875008/>
- Sirois, F. M. (2023). Procrastination and stress: A conceptual review of why context matters. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 5031. <https://doi.org/10.3390/ijerph20065031>
- Skinner, B. (1977). *Ciencia y conducta humana*. Fontanella.
- Steel, P. (2017). *Procrastinación: por qué dejamos para mañana lo que podemos hacer hoy*. Debolsillo.
- Steel, P., & Ferrari, J. (2012). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51-58. <https://doi.org/10.1002/per.1851>
- Suárez-Perdomo, A., & Ruiz-Alfonso, Z. (2024). Changes in procrastinating behavior through intervention in university students: A systematic review. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 22(63), 441-468. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/133263>
- Tacca, D., Alva, M., & Tacca, A. (2022). Estrés, afrontamiento y rendimiento académico en estudiantes adolescentes peruanos durante tiempos de Covid-19. *Revista de Investigación Psicológica*, 27, 15-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8972022>
- Tapullima, C., & Ramírez, G. (2022). Procrastinación académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios durante las clases virtuales. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(1), 96-105. <https://doi.org/10.51798/sijis.v3i1.210>
- Veliz Rodríguez, M. F., Tarazona Pérez, F., Aliaga Contreras, I. M., & Romero Acuña, J. N. (2016). Procrastinación académica en estudiantes de Educación en Lenguas, Literatura y Comunicación: características, modos y factores. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 185-194. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/368>

Wambach, C., Hansen, G., & Brothen, T. (2001). Procrastination, personality and performance. En M. R. Hay, & N. L. Ludman (Eds.), *Selected Conference Papers* (Vol. 7, pp. 63-66). National Association for Developmental Education.

Wolters, C. (2003). Comprender la procrastinación desde una perspectiva de aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicología Educativa*, 95(1), 179-187. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.95.1.179>

Zárate, E., Soto, G., Castro, L., & Quintero, R. (2017). Estrés académico en estudiantes universitarios: Medidas preventivas. *Revista de Alta Tecnología y la Sociedad*, 9(4), 92-98. <https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v21n3/2014-9832-fem-21-3-153.pdf>

EVIDENCIAS DE VALIDEZ DE LA ESCALA DE BIENESTAR SOCIAL PARA LA POBLACIÓN BRASILEÑA

PAULO ROBERTO TABORDA DE SOUZA FILHO

<http://orcid.org/0000-0003-4970-9865>

Universidad Federal de Ciencias de la Salud de Porto Alegre

FILIFE CAMPANI

<http://orcid.org/0000-0002-9368-0003>

Universidad Federal de Ciencias de la Salud de Porto Alegre

MARY SANDRA CARLOTTO

<https://orcid.org/0000-0003-2336-5224>

Universidad de Brasilia

SHEILA GONÇALVES CÂMARA

Universidad Federal de Ciencias de la Salud de Porto Alegre

<http://orcid.org/0000-0001-6761-7644>

Correo electrónico: mscarlotto@gmail.com

Recibido: 20 de octubre del 2025 / Aceptado: 8 de febrero del 2026

doi: <https://doi.org/10.26439/persona2025.n2.8631>

RESUMEN. La salud y el bienestar constituyen una fuente crítica tanto de capital financiero como social para el desarrollo sostenible de países y comunidades. En el contexto brasileño, sin embargo, existe una notable escasez de instrumentos que estén diseñados para evaluar el bienestar desde una perspectiva interrelacional. Así, el presente estudio tiene como objetivo presentar las evidencias de validez de la Escala de Bienestar Social para Brasil. El estudio involucró a 214 participantes brasileños (un 80 % constituido por mujeres) con edades entre los 18 y los 77 años ($M = 32.75$; $DE = 10.68$), quienes contestaron a la Escala de Bienestar Social y al Cuestionario de Salud General (QSG-12). Los datos fueron analizados mediante un análisis factorial confirmatorio. Los resultados identificaron un modelo de cinco factores con alfas satisfactorios (integración social: $\alpha = 0.80$, $wt = 0.82$; aceptación social: $\alpha = 0.84$, $wt = 0.87$; contribución social: $\alpha = 0.84$, $wt = 0.83$; actualización social: $\alpha = 0.66$, $wt = 0.84$; y coherencia social: $\alpha = 0.63$, $wt = 0.71$; escala total: $\alpha = 0.89$, $wt = 0.95$). Asimismo, identificaron adecuados índices de ajuste: CFI = 0.95; TLI = 0.94; RMSEA = 0.06 (IC = 0.05 – 0.07). La escala mostró una asociación significativa con el QSG-12, lo cual aporta evidencia de validez basada en la relación con otras variables. El instrumento contribuye a la ampliación de estudios sobre bienestar social en el contexto brasileño.

PALABRAS CLAVE: bienestar social / análisis factorial / evaluación psicológica / promoción de la salud

VALIDITY EVIDENCE FOR THE SOCIAL WELL-BEING SCALE IN THE BRAZILIAN POPULATION

ABSTRACT. Health and well-being constitute a critical source of both financial and social capital for the sustainable development of countries and communities. In the Brazilian context, however, there is a notable shortage of validated instruments designed to assess well-being from an interrelational perspective. Thus, the present study aims to present evidence of the validity of the Social Well-being Scale for Brazil. The participants were 214 Brazilian subjects, 80% women, aged between 18 and 77 years ($M = 32.75$; $SD = 10.68$), who completed the social well-being scale and the General Health Questionnaire (GHQ-12). The data were analyzed using confirmatory factor analysis. The results identified a five-factor model with satisfactory alphas (Social Integration: $\alpha = 0.80$, $\omega t = 0.82$; Social Acceptance: $\alpha = 0.84$, $\omega t = 0.87$; Social Contribution: $\alpha = 0.84$, $\omega t = 0.83$; Social Actualization: $\alpha = 0.66$, $\omega t = 0.84$; and Social Coherence: $\alpha = 0.63$, $\omega t = 0.71$; Total Scale: $\alpha = 0.89$; $\omega t = 0.95$) and adequate fit indices: CFI: 0.95; TLI: 0.94; RMSEA: 0.06 (C.I. = 0.05–0.07). The scale showed a significant association with the GHQ-12, providing validity evidence based on relations to other variables. The instrument contributes to the expansion of studies on social well-being in the Brazilian context.

KEYWORDS: Social well-being; factor analysis; psychological assessment; health promotion.

INTRODUCCIÓN

Los constructos relacionados con la salud y el bienestar en el contexto social han sido cada vez más estudiados en cuanto a su evaluación, tanto por la psicología como por áreas de la economía y la administración, entre otros (Salehi et al., 2017; Zhang et al., 2024). El creciente interés en este campo se debe principalmente a que la salud y el bienestar representan una importante fuente de capital financiero y social para el desarrollo de países y comunidades (Helliwell et al., 2024). Así, herramientas que permitan evaluar aspectos positivos relacionados con el bienestar de los individuos y aquellas que identifiquen las dificultades que se originan en las relaciones sociales son importantes para la interpretación de los diferentes fenómenos sociales e individuales vividos en diferentes contextos.

Los estudios sobre el bienestar en la sociedad comenzaron a ocurrir de manera más sistemática a partir de la década de los sesenta (Veenhoven, 2017). Existen dos grandes concepciones del bienestar: la hedonista, relacionada con los estudios sobre el bienestar subjetivo, y la eudaimónica, relacionada con los estudios sobre el bienestar psicológico (Santana & Gondim, 2016) y las actitudes positivas y el potencial humano (Disabato et al., 2016). El concepto de bienestar social (Keyes, 1998) surgió en el ámbito de los estudios sobre bienestar psicológico, como una necesidad de ofrecer un modelo teórico que entendiera el bienestar teniendo en cuenta aspectos individuales, intra e intersubjetivos de un individuo que está sujeto a la convivencia social y comunitaria. Este concepto, propio de la economía, migró a la psicología social como soporte teórico para investigar el continuo entre salud y enfermedad (Chávez et al., 2020).

Keyes (1998) define el bienestar social como la valoración que los sujetos realizan sobre las circunstancias y el funcionamiento dentro de una sociedad, valoración que es definida por cinco dimensiones: la integración social (la evaluación de las relaciones establecidas con la sociedad y la comunidad, la percepción del sentimiento de pertenencia, y el hecho de compartir creencias y valores); la aceptación social (el sentimiento de confianza, la aceptación de actitudes positivas y negativas asociadas con los demás y con la vida misma, que se describen como indicadores de salud mental); la contribución social (la evaluación de la valoración o el recurso social, el sentimiento de utilidad, de responsabilidad social; la actualización social (la evaluación del potencial y la trayectoria de la sociedad, la creencia en la evolución y el crecimiento social, o la confianza en el progreso y el cambio social); y, por último, la coherencia social (la evaluación de la percepción de la calidad, la organización y el funcionamiento de la sociedad y la preocupación por conocer lo que sucede en el mundo).

Para la evaluación del bienestar social, Keyes (1998) desarrolló las escalas de bienestar social, que tienen una versión de 33 ítems y una versión reducida de 15 ítems, que incluyen las cinco dimensiones que componen la concepción de bienestar social. Ambas

versiones pretenden comprender cómo estos atributos se relacionan con otros aspectos asociados al bienestar desde una perspectiva espectral e integradora de la salud mental.

Con el objetivo de explorar un posible marco integral de bienestar, Gallagher et al. (2009) evaluaron el bienestar social junto con el bienestar subjetivo y psicológico en dos muestras estadounidenses, una de estudiantes universitarios ($n = 591$) y otra de población general ($n = 4.032$). Se realizó un análisis factorial confirmatorio (*confirmatory factor analysis*, CFA) de primer orden de la Escala de Bienestar Social, con cinco factores. Ese CFA presentó un modelo con ajuste adecuado en la muestra de estudiantes universitarios, pero con un ajuste marginal en la muestra de población general. Según los autores, esto puede deberse a la calidad de la medición en ambas muestras, ya que, entre los estudiantes, el estudio fue realizado por investigadores, mientras que en la población general se utilizaron datos de una encuesta nacional. La evaluación del modelo penta-dimensional, que utilizó los 15 ítems de la escala reducida (tres ítems por dimensión), en ambas muestras, no fue consistente con la estructura latente propuesta por Keyes (1998). Con respecto a la estructura del bienestar general, los resultados indicaron que una estructura jerárquica se representaba mejor en un modelo compuesto por tres factores de segundo orden (bienestar subjetivo, psicológico y social).

Varios estudios han utilizado el instrumento en diferentes muestras y contextos: inmigrantes residentes en los Estados Unidos de América (Saasa et al., 2022), sujetos con trastornos mentales insertos en un programa de lucha contra el desempleo (Negrini et al., 2014), pacientes con multimorbilidades (Kuipers et al., 2019), trabajadores bancarios de Nigeria (Babalola & Ojibola, 2022), escolares y adolescentes chilenos (López et al., 2021), brasileños (Bilbao et al., 2025), entre otros. El instrumento también ha sido utilizado en los contextos italiano e iraní (Cicognani et al., 2008), norteamericano (Joshnloo et al., 2018), chileno (Barrientos et al., 2016), paraguayo (Guerrero Garcete, 2025) y mexicano (Laca Arocena et al., 2010), siendo validado también para el caso chino (Li et al., 2015), el portugués de Portugal (Lages et al., 2018) y otras poblaciones de habla hispana (Blanco & Díaz, 2005). En Brasil, no existen instrumentos que evalúen el bienestar social tal como lo propone Keyes (1998).

En 2005, Blanco y Díaz adaptaron y validaron una versión reducida del instrumento original de Keyes (1998) para una muestra española compuesta por 469 individuos. La versión obtenida, debido a ajustes del modelo en el CFA, quedó compuesta por 25 ítems, divididos en cinco dimensiones. Se reportaron buenos índices de ajuste de modelo y buenos índices de confiabilidad muestral, además de buenos índices de correlación con otros constructos como la satisfacción con la vida, la anomia, la percepción de limitaciones, la salud comunitaria, entre otros. Por lo tanto, ese estudio tuvo como objetivo presentar las evidencias de validez de la Escala de Bienestar Social para Brasil.

MÉTODO

Participantes

Este estudio de diseño cuantitativo, analítico y transversal se realizó con 214 participantes brasileños, reclutados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Los criterios de inclusión fueron: ser ciudadano brasileño, tener 18 años o más y aceptar el término de consentimiento libre e informado.

Entre los participantes ($n = 214$), 80 % eran mujeres, con edades entre 18 y 77 años ($M = 32.75$; $DE = 10.68$). La mayoría contaba con estudios superiores completos (67.3 %), estudiaba (65 %) y trabajaba (69.5 %). En cuanto a la distribución geográfica, la mayoría residía en la región sur de Brasil (80 %), seguida de las regiones centro-oeste (10 %), sudeste (5 %), nordeste (4 %) y norte (1 %).

El tamaño muestral fue considerado suficiente para los análisis psicométricos propuestos, de acuerdo con la complejidad del modelo evaluado. Se considera que un número de participantes igual o superior a 200 es adecuado para un CFA estimado mediante el método *weighted least squares mean and variance adjusted* (WLSMV) (Park, 2023).

Instrumentos

Encuesta sociodemográfica

Esta herramienta abordó las variables de sexo, edad, situación ocupacional (trabajo y/o estudio) y región del país donde vive.

Escala de Bienestar Social

Desarrollada por Keyes (1998), esta herramienta fue usada en la versión adaptada al español por Blanco y Díaz (2005). La escala consta de 25 ítems que evalúan las dimensiones de integración social (5 ítems, $\alpha = 0.69$; ítem ejemplo: "Me siento cercano a otras personas"); aceptación social (6 ítems, $\alpha = 0.83$; ítem ejemplo: "Creo que los demás me valoran como persona"); contribución social (5 ítems, $\alpha = 0.70$; ítem de ejemplo: "Creo que lo que hago es importante para la sociedad"); actualización social (5 ítems, $\alpha = 0.79$; ítem de ejemplo: "Veo que la sociedad está en continuo desarrollo"); y coherencia social (4 ítems, $\alpha = 0.68$; ítem de ejemplo: "El mundo es demasiado complejo para mí") (Blanco & Díaz, 2005). El instrumento se responde en una escala Likert que va desde 1 (totalmente de acuerdo) hasta 7 (totalmente en desacuerdo). Los elementos negativos se invirtieron para los cálculos promedio. Puntuaciones más bajas representan mejores índices de bienestar social.

Cuestionario de Salud General

Desarrollado por Goldberg (1972), el Cuestionario de Salud General (QSG-12) evalúa el bienestar psicológico en términos de salud mental y consta de 12 ítems (ítem de ejemplo: “Te sientes feliz”). De estos, 6 son en sentido positivo, con opciones de respuesta que van desde 1 (“Más de lo habitual”) hasta 4 (“Mucho menos de lo habitual”). Los 6 ítems de sentido negativo se responden en opciones que van desde 1 (“No”) a 4 (“Mucho más de lo habitual”). Goldberg (1972) considera que la evaluación de los ítems es más ventajosa si se realiza a través de una escala de respuesta de cuatro puntos, y cuanto menor sea la puntuación del individuo, mejor será su índice de bienestar psicológico. En un estudio brasileño (Oliveira et al., 2023), el modelo —probado por los autores— presentó índices de ajuste adecuados (*goodness-of-fit index* [GFI] = 0.95; índice de ajuste comparativo [*comparative fit index*, CFI] = 0.95; índice de Tucker-Lewis [Tucker-Lewis *index*, TLI] = 0.92; y el error cuadrático medio de aproximación [*root mean square error of approximation*, RMSEA] = 0.08), así como un $\alpha > 0.70$. En el presente estudio, el coeficiente alfa fue de 0.92. Para los análisis se calculó la media de la escala general.

Procedimientos de recolección de datos

La muestra fue contactada por conveniencia por medios virtuales, a través de las redes sociales con la invitación para participar, utilizando la técnica metodológica de bola de nieve. Esta es una forma de muestreo no probabilístico utilizada en investigación en la que los participantes iniciales de un estudio indican nuevos participantes que, a su vez, indican nuevos participantes sucesivamente hasta alcanzar el objetivo propuesto, cierto número total de sujetos (Etikan et al., 2016). La invitación contenía un enlace al entorno virtual de SurveyMonkey® que contenía la respuesta completada con lógica excluida, en el cual el participante marcaba la opción de consentimiento para participar en la investigación, y era redirigido a los instrumentos.

Procedimientos de adaptación transcultural y validez de contenido

Se contactó al autor original de la escala (Keyes, 1998) para obtener la autorización para la adaptación. Una vez obtenido su consentimiento, se solicitó la conformidad de los autores de la versión española (Blanco & Díaz, 2005), la cual también fue obtenida. La validez basada en el contenido de la Escala de Bienestar Social se estableció siguiendo un procedimiento secuencial de adaptación transcultural, conforme a las recomendaciones clásicas propuestas por Pasquali (2010) y Cassepp-Borges et al. (2010). Tras las etapas de traducción directa y síntesis de versiones, la traducción inversa (retrotraducción) se realizó a partir de la versión sintetizada en portugués brasileño por traductores bilingües independientes y ciegos a la versión original. Las retrotraducciones se compararon con la versión fuente para identificar discrepancias semánticas y conceptuales, las

cuales fueron resueltas por consenso, lo que generó una versión prefinal. Posteriormente, los ítems fueron sometidos al juicio de cinco expertos en psicología social, quienes evaluaron de manera independiente la claridad semántica, la pertinencia teórica y la adecuación de los ítems al constructo y al contexto sociocultural brasileño.

La evaluación de los jueces tuvo un carácter cualitativo, basada en el consenso entre los expertos, sin el cálculo de coeficientes cuantitativos de concordancia. Los resultados indicaron que la totalidad de los ítems fue considerada clara, pertinente y conceptualmente adecuada, no identificándose problemas de comprensión ni necesidad de modificaciones sustantivas. Este conjunto de evidencias permitió asegurar la adecuación conceptual, semántica y cultural del instrumento para su aplicación en la población brasileña.

Procedimientos de análisis de datos

Se realizó un análisis univariado para describir a los participantes, así como análisis descriptivos de los ítems y de las dimensiones de la escala, considerando medidas de tendencia central, dispersión y asimetría. La consistencia interna se evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach y el coeficiente omega total de McDonald (ω_t), teniendo en cuenta las limitaciones del alfa en modelos con cargas no tau-equivalentes.

La estructura interna de la escala se evaluó a través de un CFA, estimado con el método WLSMV, apropiado para datos ordinales. Se utilizó el programa Mplus versión 6.2, y se especificó un modelo de cinco factores correlacionados, conforme a la propuesta teórica de Keyes (1998). El ajuste del modelo se evaluó mediante el CFI y el TLI, considerando valores ≥ 0.90 , así como el RMSEA, con valores ≤ 0.08 , de acuerdo con los criterios propuestos por Hu y Bentler (1999).

En consonancia con la literatura metodológica clásica y contemporánea, el tamaño muestral en el CFA debe evaluarse en función de la complejidad del modelo, la magnitud de las cargas factoriales, el número de indicadores por factor y la precisión de las estimaciones, y no mediante reglas fijas basadas exclusivamente en el número de ítems (Brown, 2015; MacCallum et al., 1996; Park, 2023; Xia & Yang, 2019).

El modelo evaluado presentó una complejidad moderada, compuesto por cinco factores correlacionados y 24 ítems en el modelo final. Con un tamaño muestral de $n = 214$, se obtuvo una solución estable, con índices de ajuste adecuados y cargas factoriales satisfactorias (≥ 0.40), sin estimaciones inadmisibles, lo que sugiere que el tamaño de la muestra fue adecuado para los análisis propuestos. Además, $n = 214$ es consistente con recomendaciones contemporáneas para CFA con estimación WLSMV, priorizando la estabilidad de las estimaciones frente a reglas fijas ítem-participante.

Para la obtención de evidencias de validez basada en la relación con otras variables, se realizaron análisis de correlación entre las puntuaciones de la Escala de Bienestar Social y la media del QSG-12, para lo cual se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson y se considero la distribución aproximada de las puntuaciones compuestas.

Aspectos éticos

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Federal de Ciencias de la Salud de Porto Alegre (Brasil), según dictamen 2.833.195. El estudio cumple con las resoluciones 466/2012 y 510/2016 del Consejo Nacional de Salud de Brasil, así como con el oficio circular 2/2021/CONEP/SECNS/MS, que establece las orientaciones para los procedimientos en investigaciones con cualquier etapa en un entorno virtual. Antes de la recolección de datos, los participantes recibieron información clara sobre los objetivos del estudio, el carácter voluntario de su participación, la confidencialidad de sus respuestas y la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Solo aquellos que otorgaron su consentimiento informado participaron en el estudio.

RESULTADOS

Después de inspeccionar estadísticas descriptivos (asimetría y dispersión) se realizaron análisis exploratorios iniciales (tendencia central y dispersión) y análisis descriptivos de todos los ítems y factores que componen la versión inicial de 25 ítems del instrumento, para lo cual se consideraron las correlaciones ítem-total y los valores de asimetría. También se calcularon los coeficientes de confiabilidad para los cinco factores, así como la contribución de cada elemento a su factor de origen. Los resultados indicaron la posibilidad de realizar un CFA.

Análisis factorial confirmatorio

El modelo inicial de 25 ítems se sometió a un CFA. Los índices de adecuación del modelo fueron satisfactorios (Tabla 1) según la clasificación de índices propuesta por Hu y Bentler (1999). Sin embargo, considerando las particularidades de la muestra brasileña y, también, buscando preservar el modelo teórico, se utilizaron análisis y modificaciones *post hoc* para promover modelos alternativos y mejorar los índices, tal como lo proponen Pan et al. (2017).

Tabla 1*Índices de ajuste de los modelos de la Escala de Bienestar Social en el contexto brasileño*

	χ^2	χ^2/gf	CFI	TLI	RMSEA
Modelo 1	682.07(p < 0.01)	2.57	0.913	0.904	0.07 (IC = 0.07 – 0.08)
Modelo 2 (con el ítem 8 en el factor de contribución y exclusión del ítem 21)	497.95 (p < 0.01)	2.06	0.944	0.936	0.06 (IC = 0.06 – 0.07)
Modelo 3 (con covarianza de error entre los ítems 15 y 11)	479.99 (p < 0.01)	1.99	0.95	0.94	0.06 (IC = 0.05 – 0.07)

Nota. n = 214

El ítem 8 (“Siento que soy parte importante de mi comunidad”) tuvo alta carga factorial y covarianza de error significativa en otro factor (contribución social), lo cual justifica su reubicación del factor de integración social al de contribución social. Además, el ítem 21 (“Creo que no se debe confiar en las personas”) tuvo altas covarianzas de error con todos los factores. Por lo tanto, se decidió excluirlo. Luego de un nuevo análisis, hubo una mejora significativa en los índices de adecuación del modelo, según los criterios propuestos por Byrne (2010): χ^2 : 479.99; χ^2/gf : 1.99; CFI: 0.95; TLI: 0.94; RMSEA: 0.06 (IC = 0.05 – 0.07). Tal modificación fue realizada de forma teóricamente informada, con lo cual se evitaron ajustes puramente estadísticos.

El modelo final quedó compuesto por 24 ítems distribuidos en cinco dimensiones correlacionadas: Integración, Aceptación, Contribución, Actualización y Coherencia. Todas las cargas factoriales estandarizadas fueron adecuadas ($\geq .40$; Walker, 2012), oscilando entre .40 (principalmente en la dimensión Actualización) y .84 (en Integración), lo que indica una adecuada representación de los ítems por sus factores latentes. En términos generales, las dimensiones de Aceptación y Contribución concentraron las cargas más elevadas del modelo, mientras que Actualización presentó las saturaciones más bajas, aunque dentro de valores aceptables en modelos de medición.

Las covarianzas entre los factores fueron positivas y de magnitud baja a moderada-alta (Hair et al., 2018), variando entre .34 (entre Aceptación y Contribución) y .73 (entre Integración y Contribución), lo que sugiere que las dimensiones se encuentran relacionadas, pero empíricamente distinguibles. Se observaron asociaciones relativamente más altas entre Integración y Aceptación, así como entre Contribución, Actualización y Coherencia, indicando coherencia estructural entre las dimensiones del bienestar social en el contexto brasileño. Una vez obtenido el modelo ajustado, se realizó un nuevo análisis descriptivo y análisis de confiabilidad. Los resultados se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de los ítems y dimensiones del modelo ajustado de la Escala de Bienestar Social en el contexto brasileño

Subescala / Ítem	M(DE)	Correlación ítem-total corregida	Asimetría	Alfa sin ítem
Integración social ($\alpha = 0.80$, $\omega t = 0.82$)	3.00 (1.25)	-	0.63	-
4	2.66 (1.40)	0.59	0.96	0.76
10	3.42 (1.63)	0.65	0.43	0.73
17	2.93 (1.64)	0.55	0.78	0.78
25	3.02 (1.64)	0.66	0.56	0.72
Aceptación social ($\alpha = 0.84$, $\omega t = 0.87$)	4.13 (1.30)	-	- 0.01	-
2	4.14 (1.71)	0.70	- 0.14	0.78
3	3.26 (1.67)	0.57	0.42	0.82
12	4.85 (1.60)	0.74	- 0.58	0.77
18	4.23 (1.68)	0.66	- 0.02	0.80
24	4.20 (1.70)	0.53	- 0.04	0.83
Contribución social ($\alpha = 0.84$, $\omega t = 0.83$)	2.31 (1.06)	-	0.82	-
8	3.18 (1.69)	0.61	0.51	0.83
14	1.91 (1.19)	0.48	1.76	0.80
19	2.03 (1.21)	0.64	1.29	0.79
20	2.11 (1.50)	0.70	1.49	0.82
22	2.26 (1.39)	0.55	1.12	0.79
23	2.37 (1.57)	0.71	1.22	0.78
Actualización social ($\alpha = 0.66$, $\omega t = 0.84$)	3.07 (1.16)	-	0.51	-
1	2.51 (1.77)	0.26	1.05	0.67
5	3.23 (1.82)	0.40	0.40	0.60
6	3.88 (2.00)	0.35	0.12	0.63
11	2.93 (1.74)	0.53	0.60	0.54
15	2.84 (1.64)	0.52	0.79	0.55
Coherencia social ($\alpha = 0.63$, $\omega t = 0.71$)	3.19 (1.25)	-	0.11	-
7	3.61 (2.08)	0.41	0.28	0.55
9	3.83 (1.96)	0.57	0.05	0.41
13	1.98 (1.29)	0.33	1.35	0.61
16	3.37 (1.85)	0.33	0.42	0.60
Escala completa ($\alpha = 0.89$, $\omega t = 0.95$)	3.11 (0.87)	-	0.25	-

Nota. n = 214

Las medias de los factores muestran que el factor de aceptación social fue el de mayor valor ($M = 4.13$; $DE = 1.25$), seguido de la media del factor de coherencia social ($M = 3.19$; $DE = 1.25$). El promedio más bajo se identificó en el factor de contribución social ($M = 2.31$; $SD = 1.04$). Las correlaciones ítem-total fueron: integración social (entre $r = 0.49$ y $r = 0.65$), aceptación social (entre $r = 0.54$ y $r = 0.73$), contribución social (entre $r = 0.46$ y $r = 0.69$), actualización social (entre $r = 0.26$ y $r = 0.53$) y coherencia social (entre $r = 0.33$ y $r = 0.57$). En las cinco dimensiones de la escala, la mayoría de los valores del índice de asimetría se encuentran dentro del intervalo ± 2 , lo que indica una distribución normal (Hair et al., 2013). Los coeficientes de confiabilidad para la escala general fueron $\alpha = 0.89$ y $\omega_t = 0.95$. El valor de los coeficientes varió de $\alpha = 0.84$ y $\omega_t = 0.83$ (aceptación social) a $\alpha = 0.63$ y $\omega_t = 0.71$ (coherencia social).

Evidencias de validez basadas en la relación con otras variables

Para evaluar la evidencia de validez del criterio de la Escala de Bienestar Social, se comparó la media de la escala general, así como sus dimensiones (integración social, aceptación social, contribución social, actualización social y coherencia social), con la media general del QSG-12, utilizado como medida externa para obtener evidencias de validez convergente (validez basada en la relación con otras variables). Para ello, se utilizó el análisis de correlación de Pearson, cuyos resultados se muestran en la Tabla 3. Todas las correlaciones fueron significativas entre las dimensiones de bienestar social y el índice de bienestar psicológico, variando de 0.14 a 0.35; así como las dimensiones de bienestar social mostraron correlaciones significativas y moderadas entre sí.

Tabla 3

Correlaciones entre las medias de los factores de la Escala de Bienestar Social y la media del QSG-12

Escala/Factor	1	2	3	4	5	6	7
1. QSG-12	1						
2. Integración social	0.35**	1					
3. Aceptación social	0.19**	0.44**	1				
4. Contribución social	0.34**	0.63**	0.32**	1			
5. Actualización social	0.15*	0.41**	0.48**	0.46**	1		
6. Coherencia social	0.29**	0.29**	0.37**	0.37**	0.40**	1	
7. Bienestar social	0.35**	0.76**	0.76**	0.73**	0.75	0.64**	1

Nota. $n = 214$; * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$.

DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo presentar las evidencias de validez de la Escala de Bienestar Social para la población brasileña. El instrumento mostró índices de ajuste satisfactorios para el modelo de cinco dimensiones y valores de consistencia interna adecuados para su uso en la población brasileña. Además, se observaron asociaciones significativas con el QSG-12, lo que aporta evidencia de validez convergente basada en la relación con una medida de bienestar psicológico o salud mental (Borges & Argolo, 2002; Goldberg, 1972; Oliveira et al., 2023). El instrumento puede ser utilizado tanto en su forma completa, con 24 ítems, como por dimensión, delimitando las especificidades de los componentes del bienestar social cuando sea necesario, lo cual garantiza mayor calidad y precisión en los estudios en la muestra brasileña.

El modelo final del instrumento sigue una estructura similar a la encontrada por Blanco y Díaz (2005), que también mostró idoneidad para muestras españolas y chilenas. Esto abre la posibilidad de futuros estudios transculturales y permite una mejor comprensión de los aspectos de salud mental que trascienden las causalidades contextuales y regionales. Aunque existe evidencia psicométrica en Portugal (Lages et al., 2018), diferencias lingüísticas y socioculturales entre el portugués europeo y el brasileño justifican evaluar empíricamente la estructura y la fiabilidad del instrumento en Brasil, en lugar de asumir equivalencia. Por ello, se realizó una adaptación específica y se examinó su estructura factorial en la población brasileña.

Los índices de confiabilidad fueron satisfactorios y adecuados para la escala general y para los factores de integración social, aceptación social y contribución social (todos por encima de 0.70). Dos factores (actualización y coherencia social) mostraron valores de índice de confiabilidad aceptables (0.63 y 0.66). Sin embargo, otros estudios de validación también apuntaron a índices de fiabilidad similares para las dimensiones de la escala en diferentes contextos (Blanco & Díaz, 2005; Lages et al., 2018; Li et al., 2015). Los análisis de confiabilidad mostraron que la exclusión del ítem "Para mí, el progreso social no existe" contribuiría a aumentar el coeficiente alfa de la dimensión de actualización. Sin embargo, se decidió preservar el modelo teórico inicial.

Otro dato importante a considerar fue que dos ítems pertenecientes a dimensiones con tasas de confiabilidad más bajas también tenían cargas factoriales más bajas. Se decidió mantener estos ítems en el modelo final ya que los índices de ajuste eran adecuados y los ítems tenían cargas factoriales representativas y aceptables (≥ 0.40) (Walker & Maddan, 2012, pp. 325-351). Además, se volvió a considerar el modelo teórico, lo que indicó la adecuación de mantener el modelo fiel a la estructura ya validada (Blanco & Díaz, 2005).

En relación con la fiabilidad, se observó una diferencia sistemática entre los coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald, particularmente en las dimensiones de actualización social y coherencia social, en las cuales el alfa presentó valores más bajos en comparación con el omega. Esta discrepancia es esperable, dado que el coeficiente alfa asume tau-equivalencia, es decir, que todos los ítems contribuyen de manera equivalente al constructo, un supuesto que raramente se cumple en modelos factoriales confirmatorios con cargas heterogéneas. En contraste, el coeficiente omega no requiere el supuesto de tau-equivalencia y se considera una estimación más adecuada de la fiabilidad en escalas multidimensionales basadas en modelos factoriales, como la presente. Así, los valores de omega obtenidos indican una consistencia interna adecuada, incluso en aquellas dimensiones con menor número de ítems y mayor variabilidad en las cargas factoriales, apoyando la fiabilidad del instrumento en el contexto brasileño.

Vale la pena señalar los cambios que ocurrieron en el proceso de análisis de confirmación de la estructura para el contexto brasileño. Uno de los ítems ("Siento que soy parte importante de mi comunidad") tuvo una alta carga factorial y altas covarianzas de error con otro factor (contribución social), que no correspondía a la estructura original (integración social). Esto permite pensar que, para la población en estudio, el sentimiento de importancia social no está relacionado con el sentimiento de compartir ideales o creencias, sino con el sentimiento de utilidad y percepción de valor o de recurso y responsabilidad social. La reubicación del ítem, por lo tanto, tuvo como objetivo contemplar las características contextuales de la población de estudio. Teniendo en cuenta que la dimensión de la contribución social tuvo el promedio más bajo (lo que representa mayor positividad en términos de bienestar social), se necesitan más estudios para comprender qué variables en la población brasileña son responsables de esa percepción.

El presente estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas en la interpretación de los resultados. En primer lugar, la muestra fue obtenida mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, con predominio de mujeres, participantes con mayor nivel educativo y residentes principalmente en la región sur de Brasil, lo que limita la generalización de los hallazgos a otros grupos sociodemográficos y contextos regionales. En segundo lugar, si bien el tamaño muestral ($n = 214$) fue adecuado para la estimación del modelo evaluado —de complejidad moderada y con cargas factoriales satisfactorias—, los resultados deben interpretarse como evidencias iniciales de validez. Estudios futuros con muestras más amplias y heterogéneas podrán aumentar la precisión de las estimaciones, así como permitir la evaluación de la invariancia factorial entre distintos grupos (por ejemplo, por sexo, edad o región), lo que fortalecerá la robustez psicométrica del instrumento. Asimismo, la naturaleza transversal del estudio impide examinar la estabilidad temporal de la estructura factorial y de las puntuaciones del instrumento. Investigaciones futuras podrían incorporar diseños longitudinales con el

fin de evaluar la invariancia temporal y la fiabilidad test-retest de la escala. Por último, la evidencia de validez basada en la relación con otras variables se restringió al QSG-12, que evalúa principalmente el bienestar psicológico. Aunque su uso es teóricamente justificable, estudios posteriores deberían incluir constructos conceptualmente más próximos al bienestar social, como anomia, sentido de comunidad o capital social, con el fin de ampliar las evidencias de validez convergente y discriminante del instrumento.

Este estudio fue necesario debido a la falta de instrumentos para medir el bienestar social (y sus dimensiones) en el contexto brasileño. Hay escasez de estudios nacionales sobre el tema, así como no existen estudios que aborden aspectos de la promoción de la salud que tengan en cuenta el constructo mencionado. Se espera que el estudio sobre las evidencias de validez de un instrumento dirigido a este fin proporcione investigaciones más amplias e integradoras sobre la salud mental de la población brasileña, teniendo en cuenta la evaluación y la percepción que los individuos tienen de su contexto social, relaciones establecidas y la sociedad en general. Así, se cree que los resultados de este estudio contribuyen a la difusión de un instrumento con buenas evidencias de validez para su uso en Brasil. Asimismo, puede ser útil para el levantamiento de indicadores sociales de salud en distintos contextos. Esto permite monitorear dimensiones específicas del bienestar social en diversos territorios y orientar acciones de promoción de la salud y cohesión social basadas en evidencia. A partir de encuestas sobre el bienestar social en diferentes sectores de la población brasileña, se pueden planificar intervenciones que no solo apunten a reducir la prevalencia e incidencia de los problemas de salud mental, sino que también posibiliten promover aspectos de la calidad de vida y el bienestar de la población y del individuo como ser social.

REFERENCIAS

- Babalola, S., & Ajibola, O. (2022). Corporate ethical values and organizational justice as determinants of workplace stress, employees' psychological and social well-being. *African Journal of Behavioural and Scale Development Research*, 4(2), 27-37. <https://ojs.abreap.org/index.php/journal/article/view/134>
- Barrientos, J., Cárdenas, M., Gómez, F., & Guzmán, M. (2016). Gay men and male-to-female transgender persons in Chile: An exploratory quantitative study on stigma, discrimination, victimization, happiness and social well-being. En T. Köllen (Ed.), *Sexual orientation and transgender issues in organizations. Global perspectives on LGBT workforce diversity* (pp. 253-270). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29623-4_15
- Bilbao, M., López, V., Torres-Vallejos, J., Ascorra, P., & Páez, D. (2025). Adaptación de la Escala de Bienestar Social para profesores y personal escolar. *Revista de Psicología*, 43(1), 29-52. <https://doi.org/10.18800/psico.202501.002>

- Blanco, A., & Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589. <https://www.psicothema.com/pdf/3149.pdf>
- Borges, L. de O., & Argolo, J. C. T. (2002). Adaptação e validação de uma escala de bem-estar psicológico para uso em estudos ocupacionais. *Avaliação Psicológica*, 1, 17-27. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712002000100003
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2.ª ed.). Guilford Press.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS* (2.ª ed.). Routledge.
- Cassepp-Borges, V., Balbinotti, M. A. A., & Teodoro, M. L. M. (2010). Tradução e validação de conteúdo: uma proposta para a adaptação de instrumentos. En L. Pasquali (Org.), *Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas* (pp. 506-520). ArtMed.
- Cicognani, E., Pirini C., Keyes C., Joshanloo, M., Rostami, R., & Nosratabadi, M. (2008). Social participation, sense of community and social well being: A study on American, Italian and Iranian university students. *Social Indicators Research*, 89(1), 97-112 <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9222-3>
- Disabato, D. J., Goodman, F. R., Kashdan, T. B., Short, J. L., & Jarden, A. (2016). Different types of well-being? A cross-cultural examination of hedonic and eudaimonic well-being. *Psychological Assessment*, 28(5), 471-482. <https://doi.org/10.1037/pas0000209>
- Etikan, I., Alkassim, R., & Abubakar, S. (2016). Comparison of snowball sampling and sequential sampling technique. *Biometrics & Biostatistics International Journal*, 3(1), 6-7.
- Gallagher, M. W., Lopez, S. J., & Preacher, K. J. (2009). The hierarchical structure of well-being. *Journal of Personality*, 77(4), 1-18. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00573.x>
- Goldberg, D. (1972). *The detection of psychiatric illness by questionnaire: A technique for the identification and assessment of non-psychotic psychiatric illness*. Oxford University Press.
- Guerrero Garcete, J. D. (2025). La relación entre sentido de comunidad en el barrio, bienestar psicológico y bienestar social en adultos residentes del barrio Dr. Ricardo Brugada (La Chacarita) de Asunción. *Revista Científica de la Facultad de Filosofía*, 21(1), 24-39. <https://revistascientificas.una.py/index.php/rcff/article/view/5009>
- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2018). *Multivariate data analysis* (8.ª ed.). Cengage.

- Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J. D., De Neve, J.-E., Aknin, L. B., & Wang, S. (Eds.). (2024). *World Happiness Report 2024*. Wellbeing Research Centre. <https://www.worldhappiness.report/ed/2024/>
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Joshanloo, M., Sirgy, M. J., & Park, J. (2018). Directionality of the relationship between social well-being and subjective well-being: Evidence from a 20-year longitudinal study. *Quality of Life Research, 27*(1), 1-9. <https://doi.org/10.1007/s11136-018-1865-9>
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly, 61*(2), 121-140. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Kuipers, S. J., Cramm, J. M. & Nieboer, A. P. (2019). The importance of patient-centered care and co-creation of care for satisfaction with care and physical and social well-being of patients with multi-morbidity in the primary care setting. *BMC Health Services Research, 19*(13), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12913-018-3818-y>
- Laca Arocena, F. A., Mejía Ceballos, J. C., & Yañez Velasco, C. (2010). Identidad mexicana e interés político: predictores de bienestar social y anomia. *Acta Universitaria, 20*(2), 40-49. <https://doi.org/10.15174/au.2010.79>
- Lages, A., Magalhães, E., Antunes, C., & Ferreira, C. (2018). Social well-being scales: Validity and reliability evidence in the Portuguese context. *Psicologia, 32*(2), 15-26. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v32i2.1334>
- Li, M., Yang, D., Ding, C., & Kong, F. (2015). Validation of the social well-being scale in a Chinese sample and invariance across gender. *Social Indicators Research, 121*(2), 607-618. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0639-1>
- López, V., Torres-Vallejos, J., Ascorra, P., González, L., Ortiz, S., & Bilbao, M. (2021). Contributions of individual, family, and school characteristics to Chilean students' social well-being at school. *Frontiers in Psychology, 12*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.620895>
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods, 1*(2), 130-149. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>
- Negrini, A., Corbière, M., Fortin, G., & Lecomte, T. (2014). Psychosocial well-being construct in people with severe mental disorders enrolled in supported employment programs. *Community Mental Health Journal, 50*(8), 932-42. <https://doi.org/10.1007/s10597-014-9717-8>

- Oliveira, T. A. A., Gouveia, V. V., Ribeiro, M. G. C., Oliveira, K. G., De Melo, R. L. P., & Montagna, E. (2023). General Health Questionnaire (GHQ-12): New evidence of construct validity. *Ciência e Saúde Coletiva*, 28(3), 803-810. <https://doi.org/10.1590/1413-81232023283.09452022>
- Pan, J., Ip, E. H., & Dubé, L. (2017). An alternative to post hoc model modification in confirmatory factor analysis: The Bayesian lasso. *Psychological Methods*, 22(4), 687-704. <https://doi.org/10.1037/met0000112>
- Park, C. G. (2023). Implementing alternative estimation methods to test the construct validity of Likert-scale instruments. *Korean Journal of Women Health Nursing*, 29(2), 85-90. <https://doi.org/10.4069/kjwhn.2023.06.14.2>
- Pasquali, L. (2010). *Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas*. Artmed.
- Saasa, S., Okech, D., Choi, Y. J., Nackerud, L., & Littleton, T. (2022). Social exclusion, mental health, and social well-being among African immigrants in the United States. *International Social Work*, 65(4), 787-803. <http://dx.doi.org/10.1177/0020872820963425>
- Salehi, A., Marzban, M., Sourosh, M., Sharif, F., Nejabat, M., & Imanieh, M. H. (2017). Social well-being and related factors in students of school of nursing and midwifery. *International Journal of Community Based Nursing and Midwifery*, 5(1), 82-90. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5219568/pdf/IJCBNM-5-82.pdf>
- Santana, V. S., & Gondim, S. M. G. (2016). Regulação emocional, bem-estar psicológico e bem-estar subjetivo. *Estudos de Psicologia*, 21(1), 58-68. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160007>
- Valencia Chávez, G. C., De la Torre González, M., & Flores Herrera, L. M. (2020). Escala de Bienestar Social, referente del binomio salud-enfermedad. *Vertientes*, 23(1-2), 5-11.
- Veenhoven, R. (2017). Co-development of happiness research: Addition to "Fifty years after the social indicator movement". *Social Indicators Research*, 135(3), 1001-1007. <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1554-z>
- Walker, J. T., & Maddan, S. (2012). *Statistics in criminology and criminal justice: Analysis and interpretation* (3.ª ed.). Jones and Bartlett Learning.
- Xia, Y., & Yang, Y. (2019). RMSEA, CFI, and TLI in structural equation modeling with ordered categorical data: The story they tell depends on the estimation methods. *Behavior Research Methods*, 51(1), 409-428. <https://doi.org/10.3758/s13428-018-1055-2>
- Zhang, W., Balloo, K., Hosein, A., Medland, E. (2024). A scoping review of well-being measures: Conceptualisation and scales for overall well-being. *BMC Psychology*, 12, a585. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02074-0>

