



ESTILO MOTIVACIONAL DEL DOCENTE Y SATISFACCIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA

Motivational style of the professor and academic satisfaction in engineering students

DANIEL RUBÉN TACCA HUAMÁN
Universidad Tecnológica del Perú, Perú

KEYWORDS

*Motivational style
Professor
Academic satisfaction
Engineering students*

ABSTRACT

The objective of the research was to know the relationship between the professor's motivational style and academic satisfaction in students from two private universities in Lima, Peru, in the context of virtual education. The research was quantitative, correlational, non-experimental and involved 776 students from the engineering faculty. A positive and significant relationship was observed between the style that promotes autonomy and academic satisfaction (.538), while the control style obtained a negative relationship with satisfaction (-.092). Industrial engineering students express more satisfaction with the style that promotes autonomy.

PALABRAS CLAVE

*Estilo motivacional
Profesor universitario
Satisfacción académica
Estudiantes de ingeniería*

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue conocer la relación entre el estilo motivacional del docente y la satisfacción académica en los estudiantes de dos universidades privadas de Lima, Perú; en el contexto de la educación virtual. La investigación fue cuantitativa, correlacional, no experimental e involucró 776 estudiantes de la facultad de ingeniería. Se observó una relación positiva y significativa entre el estilo que fomenta la autonomía y la satisfacción académica (.538), mientras que el estilo de control obtuvo una relación negativa con la satisfacción (-.092). Los estudiantes de ingeniería industrial manifiestan más satisfacción con el estilo que promueve la autonomía

Recibido: 06/ 05 / 2022

Aceptado: 12/ 07 / 2022

1. Introducción

El impacto de la pandemia por COVID-19 se ha vivido directamente en todo el sistema educativo mundial (Vijayan, 2021); como explican Limniou et al, (2021), el cambio del sistema presencial a uno totalmente virtual fue un gran reto que las instituciones de educación superior no esperaban y a la que debieron adaptarse (Gil-Villa et al., 2020). Tanto los empleados de administrativos (Ruiz Torres, 2021) como los estudiantes y los profesores no estaban preparados para este gran cambio, es más, muchos no habían tenido alguna experiencia previa con la educación virtual (Tsang et al., 2021). A pesar de lo anterior, todos los docentes, indistintamente del nivel educativo en el que se desempeñan, vienen usando un estilo particular de enseñanza (Amoura et al., 2015), crean un ambiente donde se desarrolla el aprendizaje (Liu et al., 2016) basado en las aspiraciones y motivación de los estudiantes durante el transcurso de sus estudios superiores (García-Borrego y Córdoba-Cabús, 2021) lo que depende del estilo particular empleado para motivarlos (Reeve et al., 2018).

Según Avendaño *et al*, (2021), en una investigación con estudiantes colombianos, la educación en modalidad virtual contribuye al desarrollo de la autonomía, el manejo de las emociones y el desarrollo general de competencias y habilidades incluyendo factores de formación para el profesorado y para motivación del alumnado (Alarcón Orozco, E., 2020); sin embargo existen voces disonantes: Por ejemplo, Pérez *et al*, (2021) encontraron una percepción negativa de la educación virtual por parte de estudiantes universitarios españoles; según se reporta, esta percepción se debió a la poca dedicación a los estudios, la poca consideración por parte de los profesores hacia la problemática personal y académica de los estudiantes y, además, a la carencia de estrategias centradas en el estudiante que fomenten el trabajo colaborativo. En esta misma línea, Ramírez *et al*, (2020) revelaron que los estudiantes de Bolivia no tienen una opinión favorable hacia las clases virtuales, principalmente por la deficiencia en la conectividad, por las características de la metodología y los medios que se usaron durante la enseñanza. En este último reporte, se vio que los docentes no adaptaron su metodología ni herramientas didácticas al nuevo contexto.

Si bien el ejercicio de la docencia es un proceso complejo, el profesor, con la autoridad que recae en él, tiene la capacidad para empoderar o confundir a sus estudiantes (Brandisauskiene *et al*, 2021); por ello, según Arbaugh (2010), tanto su presencia como su comportamiento pueden ser predictores de los resultados de aprendizaje. Desde otro ángulo, Mahmoodi *et al*, (2021) comentan que los profesores que valoran el conocimiento y el desarrollo de habilidades estarán más interesados en aplicar un estilo centrado en el estudiante para que este último también desarrolle sus habilidades y conocimientos. De lo anterior es posible afirmar que la actuación del docente es un factor que estimula la satisfacción y motivación (Fin *et al*, 2017); si el estudiante recibe apoyo a su autonomía por parte de algún referente de autoridad, por ejemplo el docente, puede mostrar una mayor motivación autodeterminada y satisfacción de sus necesidades psicológicas fundamentales (Valero-Valenzuela *et al*, 2020; Frielink *et al*, 2018).

Valero-Valenzuela *et al*, (2020) explican que uno de los factores que condiciona la motivación es el estilo interpersonal del docente, así como el apoyo social percibido; por esta razón, un enseñante con adecuadas características interpersonales también puede impactar positivamente en el aprendizaje (Vallerand, 2007). Por su parte, Astudillo y Chévez (2021) destacan que un docente facilitador, creativo y acompañante puede animar a sus estudiantes a seguir sus clases en la modalidad sincrónica, generando espacios retadores, motivantes y contextualizados que fomenten el aprendizaje. Se ha reportado que la motivación de los estudiantes disminuye cuando reciben retroalimentación negativa, lo que a su vez puede llevar a cuadros de depresión (Thompson *et al*, 2021); adicionalmente, se ha visto que el perfil motivacional del docente predice el compromiso de los estudiantes (Brandisauskiene *et al*, 2021).

El estilo de gestión de aula que adopta un profesor durante las clases se asocia directamente con los comportamientos y actitudes de los jóvenes estudiantes (Obispo *et al*, 2021); por ejemplo, Gage *et al*, (2017) encontraron que los estudiantes estuvieron concentrados, atentos y participando cuando se proporcionaron experiencias positivas entre ellos y el docente. En este sentido, Burden (2020) explica que si el profesor está más centrado en la disciplina que en el aprendizaje se sentirá empoderado y percibirá que tiene todo a su cargo; sin embargo, Obispo *et al*, (2021) consideran que si los profesores están menos concentrados en la disciplina, podrían dedicar más tiempo a las actividades de aprendizaje y fomentar un mejor rendimiento. En consecuencia, la formación de los profesores para la gestión del aula es fundamental, pues si esta resulta deficiente puede afectar negativamente el éxito del docente (Kwok, 2021); así mismo, cuando un profesor es consciente de la utilidad social de su profesión, tendrá mayor sentido de responsabilidad con la calidad de la enseñanza y promoverá la autonomía de los estudiantes (Berger y Girardet, 2020).

Mahmoodi *et al*, (2021) reportaron que los profesores del área de Humanidades y de Ingeniería de la universidad de Tabriz, Irán utilizan mayoritariamente el estilo "sensible" y centrado en el estudiante. Al contrario, un trabajo realizado en Pilipinas por Obispo *et al*, (2021) descubrieron que los docentes consideraban al estilo autoritario como un elemento esencial para la enseñanza exitosa y que los estudiantes estaban satisfechos con el tipo de vínculo que tenían con sus profesores; además de lo anterior, no se encontró evidencia de una relación entre el estilo de gestión del profesor y el vínculo con los estudiantes. Por su parte, Owusu *et al*, (2021) encontraron que

una práctica docente donde predomina el castigo no se asocia positivamente con una buena relación profesor-estudiante y tampoco con el rendimiento académico. Al mismo tiempo, según Díaz-Camacho *et al*, (2022), los factores que contribuyen a la satisfacción de los estudiantes en el entorno virtual son: el rol del alumnado, el rol del docente, el desarrollo del curso virtual, la gestión de la institución, la tecnología disponible y la conectividad.

2. Objetivo de la investigación

En este contexto, la percepción del estudiante sobre las acciones del profesor durante las clases se convierte en un aspecto relevante, pues la satisfacción de los estudiantes es un gran indicador para corroborar la calidad educativa que la institución ofrece, debido a que está vinculada directamente con la motivación y el rendimiento (Molina *et al*, 2021). Por lo anterior, el objetivo principal de la investigación es conocer la relación entre el estilo motivacional del docente y la satisfacción académica de los estudiantes de ingeniería de dos universidades privadas de Lima, Perú, en el contexto de la educación virtual.

3. Metodología

3.1. Enfoque, alcance y diseño

Las variables de estudio fueron medidas con instrumentos validados y confiables, estos datos fueron recogidos en un solo momento en el tiempo y luego fueron correlacionados. Debido a la naturaleza estadística del procedimiento descrito, y de acuerdo a Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la presente investigación se desarrolla bajo el enfoque cuantitativo, alcance correlacional y con un diseño no experimental transversal.

3.2. Participantes

La muestra efectiva estuvo compuesta por 776 estudiantes de ingeniería de dos universidades privadas de Lima. Se consideró los siguientes criterios de inclusión: (1) firmar el consentimiento informado, (2) matricula vigente en la institución, (3) estudiar alguna carrera de ingeniería, (4) asistencia a clases y (5) tener más de 18 años. De los participantes, 547 fueron varones (70.5%), 229 mujeres (29.5%) y la edad promedio fue de 22.27 años ($DE=2.84$). Se reportó que 264 estudiantes pertenecían a la carrera de ingeniería industrial (34%), 197 a ingeniería de sistemas (25.4%), 173 a ingeniería civil (22.3%) y 142 a ingeniería de redes (18.3%).

3.3. Instrumentos

Estilo motivacional docente. Para esta variable, se estudió dos estilos: (1) estilo que promueve la autonomía y (2) estilo controlador. Para el primer estilo se empleó la versión corta en español del *Learning Climate Questionnaire* (LCQ) que mide el grado en que el docente promueve la autonomía de los estudiantes. Esta versión corta consta de 6 ítems con opción de respuesta tipo Likert del 1 al 7, Matos *et al*, (2018) la adaptó para una muestra peruana donde obtuvo una confiabilidad en dos tiempos de .82 (T1) y .87 (T2).

Para el presente trabajo se realizó un estudio piloto donde los seis ítems fueron revisados mediante un análisis factorial exploratorio; se concluyó que los ítems se agrupan en un solo factor y que la escala total presenta un alfa de .69, indicando que el instrumento es válido y confiable. Para el segundo estilo, se tomó la Escala de Estilo Controlador que evalúa la percepción de los estudiantes universitarios sobre el control que ejerce el profesor. Esta escala está compuesta por 12 preguntas con opción de respuesta Likert del 1 al 5 y obtuvo buenos resultados en la validez factorial en una muestra de estudiantes españoles (Moreno-Murcia *et al*, 2018). En el estudio piloto demostró que es válido y confiable ($\alpha = .63$).

Satisfacción académica. Se utilizó el instrumento adaptado al español por Medrano y Pérez (2010). Este cuestionario evalúa la percepción que tiene el estudiante universitario respecto al entorno de enseñanza, presenta 1 dimensión, 8 ítems y cada uno con cuatro opciones de respuesta tipo Likert. El análisis factorial desarrollado por Tacca *et al*, (2019) en una muestra peruana concluyó que este instrumento es unidimensional, explicó el 42% de la varianza y los ítems obtuvieron una carga factorial igual o superior a .57. En el piloto realizado, se comprobó la estructura unidimensional del instrumento, se explicó el 49% de la varianza y se obtuvo un alfa de Cronbach .82.

3.4. Procedimiento y análisis de datos

Se utilizó el software SPSS v.24 para analizar si los datos cumplen con una distribución normal y como los coeficientes estaban dentro de los parámetros de normalidad, se decidió usar las pruebas paramétricas correspondientes.

4. Resultados

En la tabla 1 se observa una correlación positiva y grande entre apoyo a la autonomía con satisfacción académica. Adicionalmente resalta también la correlación negativa pero muy pequeña entre la satisfacción académica y el estilo controlador.

Tabla 1. Correlación entre las variables de estudio

	1	2
1. Apoyo a la autonomía		
2. Estilo controlador	-.015	
3. Satisfacción académica	.538*	-.092**

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

Fuente: Elaboración propia, 2022.

Se encontró que los varones perciben mayoritariamente un estilo controlador por parte de sus profesores (tabla 2).

Tabla 2. Comparación de medias según sexo

		<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>sig.</i>	<i>t</i>
Estilo controlador	Hombres (n=547)	35.13	8.795	.001	3.32
	Mujeres (n=229)	33.02	7.737		

Fuente: Elaboración propia, 2022.

En cuanto a la edad, se ha visto que los participantes de más de 35 años presentan mayores puntajes en apoyo a la autonomía y satisfacción académica. Por otro lado, los de 25 a 35 años perciben un mayor estilo controlador en sus docentes (tabla 3).

Tabla 3. Comparación de medias según edad

	18-25 (n=556)		25-35 (n=150)		Más de 35 (n=70)		<i>sig.</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	
	Apoyo a la Autonomía	29.57	7.017	26.45	9.179	32.33	
Estilo controlador	34.27	8.091	37.10	9.452	30.87	8.504	.000
Satisfacción académica	15.06	4.703	14.56	5.665	18.89	4.116	.000

Fuente: Elaboración propia, 2022.

En el caso del criterio geográfico por sede de la universidad, se ha visto que los estudiantes de la zona Este presentan mayores puntajes en apoyo a la autonomía y satisfacción; por otro lado, en la sede sur perciben un mayor estilo controlador en sus docentes (tabla 4).

Tabla 4. Comparación de medias según zona geográfica de sede universitaria

	Centro (n=351)		Norte (n=152)		Sur (n=149)		Este (n=124)		<i>sig.</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	
	Apoyo a la Autonomía	29.48	7.317	28.21	8.193	28.44	7.961	30.63	
Estilo controlador	34.36	8.383	33.65	9.231	35.21	7.720	35.13	9.050	.001

Satisfacción académica	15.33	5.085	15.18	5.108	15.15	4.397	15.60	5.233	.040
------------------------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	------

Fuente: Elaboración propia, 2022.

Los estudiantes de ingeniería industrial manifestaron más satisfacción con el estilo que promueve la autonomía; no se encontraron diferencias significativas respecto al estilo controlador y tampoco en satisfacción académica según carrera de estudio (tabla 5).

Tabla 5. Comparación de medias según carrera de estudio

	Industrial (n=264)		Sistemas (n=197)		Civil (n=173)		Redes (n=142)		sig.
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	
Apoyo a la Autonomía	30.41	7.002	28.47	7.043	28.31	8.002	29.03	7.342	.000

Fuente: Elaboración propia, 2022.

5. Discusión

Los hallazgos indican correlación grande y positiva entre el estilo motivacional del docente que promueve la autonomía y la satisfacción académica en los estudiantes de ingeniería; este resultado parece coincidir con lo reportado por Bernardo *et al*, (2018), Haerens *et al*, (2018) y Barrientos-Illanes *et al*, (2021). Esto significaría que cuando se fomenta la autonomía en el aula de clase se estaría favoreciendo el incremento de los índices de satisfacción de los estudiantes respecto a su carrera profesional, asignaturas y el reconocimiento de fortalezas para continuar con los estudios. Un entorno donde se promueve la participación autónoma en la construcción de aprendizajes podría promover el desarrollo de diversas habilidades y, a la vez, generaría situaciones favorables donde cada individuo se desenvuelve y pone en práctica su conocimiento cognitivo, afectivo y actitudinal. En esta línea, López-Angulo *et al*, (2021) comentan que un ambiente donde se promueve el apoyo social y la autonomía ayuda a que los estudiantes de los primeros semestres se adapten rápidamente; por ello, la relación de apoyo que se establezca entre el docente y los estudiantes se convertiría en un soporte para cumplir satisfactoriamente sus tareas académicas (Oriol-Granado *et al*, 2017).

Efectivamente, si el estudiantado está satisfecho con la forma como el docente los motiva, como presenta los contenidos en clase, con sus actitudes al interior del aula y, sobre todo, con la forma como los prepara para enfrentarse a una sociedad que está en un gran cambio constante, es posible que indirectamente también se fortalezcan otras variables como el compromiso académico, según lo planteado por King *et al*, (2015) y Fuster y Baños-Chaparro (2021). La promoción de la autonomía involucra dar a los estudiantes la posibilidad de autorregularse y autoevaluarse, por lo que no es de extrañar que los jóvenes inmersos en este ambiente cumplan las normas, horarios, se esfuercen y construyan sentimientos de seguridad, lo que a su vez podría traer mejoras en el rendimiento académico y evitar problemas académicos y psicológicos futuros.

El fomento de la autonomía en la formación inicial de los futuros profesionales de la ingeniería es una variable que viene cobrando importancia, no necesariamente porque se vincula con las habilidades duras de este tipo de carrera, sino porque se asocia con diversos recursos personales (habilidades blandas) que se deben desarrollar. Esto puede evidenciarse en lo planteado por Quiroga y Peláez (2021) sobre la autoeficacia general y el compromiso de los estudiantes con su formación; lo que a su vez indicaría que el conocimiento de las propias habilidades lleva a tener mejores oportunidades para lograr óptimos resultados académicos en diversos contextos.

Si los estudiantes desarrollan una adecuada autonomía, estarán listos para afrontar situaciones desconocidas, esto, según López-Aguilar *et al*, (2021), podría ser el reflejo de la persistencia y dedicación que tienen por sus labores estudiantiles; como se dijo anteriormente, estas conductas no solo abarcan el aspecto cognitivo, sino también el conductual y emocional (Fredricks *et al*, 2004). Al final, esto advertiría que los estudiantes satisfechos y comprometidos están más cerca de lograr sus metas académicas (Carmona-Halty *et al*, 2017), muestran energía, presentan buena predisposición para enfrentar las adversidades (Fonseca y García, 2016) y también ayudaría a disminuir el abandono escolar y la tasa de rotación estudiantil (Hervás-Torres *et al*, 2022).

Se halló una relación negativa y pequeña pero significativa entre la satisfacción y el estilo controlador del docente. Según esto, los estudiantes no estarían de acuerdo con un profesor directivo, autocrático, arbitrario, que toma la mayoría de las decisiones y hasta aplica castigos; esto último se vincula con lo reportado por Owusu *et al*, (2021) y el efecto negativo del castigo en la relación profesor-estudiante. En este mismo sentido, como explica Obispo *et al*, (2021), las conductas del profesor durante la gestión del aula se vinculan íntimamente con las actitudes de los estudiantes, por ello si se percibe una instrucción directiva y vertical, probablemente afectaría su satisfacción académica y también su desempeño. Si bien el estilo controlador puede dar una sensación de

control y poder al docente (Burden, 2020), en realidad no es recomendable usar exclusivamente este tipo de estilo motivador, ya que la educación del siglo XXI se debe caracterizar por generar espacios retadores que fomenten un aprendizaje contextualizado (Astudillo y Chévez, 2021) pero sin debilitar o anular la autonomía del estudiante.

Un dato que llamó la atención fue que los varones percibieron mayoritariamente un estilo controlador en sus profesores a comparación de las mujeres. Esto podría significar que los varones perciben más exigencia, disciplina, poco afecto y poca sensibilidad hacia sus necesidades; en este contexto, según las respuestas de los encuestados, el profesor estaría más concentrado en la disciplina que en el propio aprendizaje (Obispo *et al.*, 2021). En este marco, el plano emocional desempeña un papel importante, de ahí la necesidad de incluir este tipo de contenido transversal (Fernández Ruiz, 2020), pues si los estudiantes perciben un trato diferenciado entre varones y mujeres, podría traer problemas al clima del aula y hasta generar conflictos por un supuesto trato especial hacia las estudiantes mujeres. Por ejemplo, si los varones se llevan la impresión de que son evaluados con más rigurosidad o reciben una retroalimentación negativa por parte del docente, esto podría desmotivarlos e inclusive acercarlos a cuadros de depresión (Thompson *et al.*, 2021). De lo anterior se puede inferir que, tanto varones como mujeres, deben percibir el mismo trato por parte de sus profesores, pues esto garantizará un juicio valorativo justo cuando se evalúa la calidad educativa asociada al desempeño del docente (Molina, 2021) y las mismas oportunidades para todos en cuanto al aprendizaje.

Por otra parte, los estudiantes con mayor edad reportaron que sus profesores promueven la autonomía y se sienten más satisfechos en comparación con los más jóvenes. Lo anterior podría entenderse si se comprende que los estudiantes mayores (más de 35 años) poseen características distintivas en comparación con los más jóvenes; estas diferencias pueden influir en diversos aspectos de la vida y, además, condicionar el éxito en los estudios. Según Gibbs *et al.* (1984) los estudiantes adultos muestran altos niveles de motivación al momento de iniciar los programas académicos; según esto, las actividades educativas, que incluye el desempeño del profesor en el aula, deben estar enfocadas en las expectativas del estudiante (Schmelkes y Kalman, 1994) y también en su experiencia de vida y profesional. De esto, se podría colegir que los profesores comprenden que un adulto trae consigo un alto desarrollo de competencias y habilidades, además de conocimiento especializado que se ha ido construyendo gracias a los aportes de otros estudios y de experiencias personales; todo esto hace que los niveles de satisfacción se asocien con este estilo de motivación. Es decir, los profesores conocen estas características y las consideran al momento de desarrollar sus clases, lo cual debería replicarse también con los estudiantes más jóvenes.

En cuanto a la zona geográfica, la evidencia indica que los estudiantes de la zona Este perciben más autonomía y satisfacción, en contraste con los que pertenecen a la zona Sur. Esto podría significar que, dentro de la misma institución, la zona geográfica determina un estilo de enseñanza diferente a pesar de que es la misma carrera con la misma malla curricular y con el mismo estándar de calidad. Si bien se resalta que los estudiantes de la zona Este tienen profesores que centran su enseñanza en el estudiante pues valoran su conocimiento y desarrollo de habilidades (Mahmoodi *et al.*, 2021), no sería conveniente para las instituciones de educación superior que este modelo “diferenciado” se cristalice y sea perenne. Estos datos deben poner en alerta al personal de las oficinas de calidad y desempeño docente, ya que si se pretende ofrecer el mismo servicio educativo en distintas sedes, es necesario unificar criterios para la selección, formación, evaluación y metodología de enseñanza por parte del profesor.

Lo mismo sucede con los resultados según el tipo de ingeniería, pues al parecer los estudiantes de ingeniería industrial se sienten más satisfechos con la promoción de la autonomía. Si bien todos los ingenieros buscan soluciones a las necesidades humanas adaptando y creando tecnología, los de la rama industrial se diferencian de los demás por el aspecto social, económico y de gestión; lo anterior significa que requieren de una formación más holística y no tan “dura” como otras ingenierías. En este sentido, es posible que los futuros ingenieros industriales valoren más la autonomía y se sientan satisfechos con ella pues perciben que este estilo motivador del docente les permitirá desarrollar las competencias necesarias para desempeñarse como administrador, estadista, investigador, asesor, consultor, entre otros.

6. Conclusiones

A modo de conclusión, se logró cumplir con el objetivo principal de la investigación. Según los resultados expuestos, se conoció que el estilo motivador del docente que fomenta la autonomía de los estudiantes se relaciona positiva y significativamente con la satisfacción académica; por otra parte, se vio que el estilo controlador se vincula con la satisfacción pero en forma negativa. Asimismo, los estudiantes varones consideran que sus profesores son controladores; además, los estudiantes de más edad y los de ingeniería industrial están satisfechos con la promoción de la autonomía. Según la evidencia, todo indicaría que existe una percepción diferenciada entre los estudiantes de diferentes sedes universitarias respecto al estilo motivacional de los profesores y su satisfacción académica.

Si bien la investigación fue de naturaleza cuantitativa y correlacional, los datos expuestos no pueden explicar las causas de los vínculos encontrados; es decir, una de las principales limitaciones del presente trabajo es su falta de predictibilidad. A pesar de lo anterior, la metodología adoptada para el estudio de las variables en una

población de estudiantes de ingeniería aporta información relevante tanto para los docentes de estas carreras como para las autoridades de educación superior. En este sentido, la evidencia mostrada puede ser el punto de partida para nuevas investigaciones que profundicen en la interacción de estas y otras variables que pueden afectar el proceso de formación profesional de los futuros ingenieros.

7. Agradecimientos

El presente texto nace en el marco del proyecto P-2021-LIM-05 de la Universidad Tecnológica del Perú.

Referencias

- Alarcón Orozco, E. (2020). Un proyecto para trabajar la inteligencia espiritual a través de coaching. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 25(2), 91-105. [http://doi.org/10.35742/rcci.2020.25\(2\).91-105](http://doi.org/10.35742/rcci.2020.25(2).91-105)
- Amoura, C., Berjot, S., Gillet, N., Caruana, S., Cohen, J., y Finez, L. (2015). Autonomy-supportive and controlling styles of teaching: Opposite or distinct teaching styles? *Swiss Journal of Psychology*, 74(3), 141-158. <https://doi.org/10.1024/1421-0185/a000156>
- Arbaugh, J. (2010). Sage, guide, both, or even more? An examination of instructor activity in online MBA courses. *Computers & Education*, 55(3), 1234-1244. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.020>
- Astudillo, M., y Chévez, F. (2021). Análisis del rol del docente universitario a partir de una crisis sanitaria: el proceso de una resignificación de lo presencial a lo virtual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.465391>
- Avendaño, W., Luna, H., y Rueda, G. (2021). Virtual education in times of COVID-19: perceptions of university students. *Formación universitaria*, 14(5), 119-128. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000500119>
- Barrientos-Illanes, P., Pérez-Villalobos, M., Vergara-Morales, J., y Díaz-Mujica, A. (2021). Influencia de la percepción de apoyo a la autonomía, la autoeficacia y la satisfacción académica en la intención de permanencia de estudiantado universitario. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 90-103. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-2.5>
- Berger, J., y Girardet, C. (2020). Vocational teachers' classroom management style: the role of motivation to teach and sense of responsibility. *European Journal of Teacher Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1764930>
- Bernardo, A., Fernández-Castañón, A., García, M., Fernández, A., Solano, P., y Agulló, E. (2018). Variables relacionadas con la intención de abandono universitario en el periodo de transición. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 10, 122-130. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2018.10.11>
- Brandisauskiene, A., Cesnaviciene, J., Bruzgeleviciene, R., y Nedzinskaite-Maciuniene, R. (2021). Connections between Teachers' Motivational Behaviour and School Student Engagement. *Electronic Journal of Research In Educational Psychology*, 19(53), 165-184. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i53.3871>
- Burden, P. (2020). Classroom management: Creating a successful K-12 learning community. John Wiley & Sons
- Carmona-Halty, M., Schaufeli, W., y Salanova, M. (2017). The Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-9S): Factorial Validity, Reliability, and Measurement Invariance in a Chilean Sample of Undergraduate University Students. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-5. <https://dx.doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2019.01017>
- Díaz-Camacho, R., Rivera, J., Encalada, I., & Romani, Ú. (2022). La satisfacción estudiantil en la educación virtual: una revisión sistemática internacional. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (16), 177-193. <https://doi.org/10.37135/chk.002.16.11>
- Fernández Ruiz, B. (2020). Innovación educativa mediante la gestión emocional. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 25(3), 41-56. [http://doi.org/10.35742/rcci.2020.25\(3\).41-56](http://doi.org/10.35742/rcci.2020.25(3).41-56)
- Fin, G., Baretta, E., Moreno-Murcia, J., y Nodari, R. (2017). Autonomy support, motivation, satisfaction and physical activity level in physical education class. *Universitas Psychologica*, 16(4), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.up.sy16-4.asms>
- Fonseca, G., y García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 25-39. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004>
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., y Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Frielink, N., Schuengel, C., y Petri, J. (2018). Autonomy support, need satisfaction, and motivation for support among adults with intellectual disability: Testing a Self-Determination Theory Model. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 123(1), 33-49. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-123.1.33>
- Fuster, F., y Baños-Chaparro, J. (2021). Análisis Bayesiano del compromiso académico en estudiantes de psicología: diferencias según sexo y edad. *Revista De Investigación En Psicología*, 24(1), 5-18. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v24i1.20210>

- Gage, N., Scott, T., Hirn, R., y MacSuga-Gage, A. (2017). The relationship between teachers' implementation of classroom management practices and student behavior in elementary school. *Behavioral Disorders*, 43(2), 302-315.
<https://doi.org/10.1177/0198742917714809>
- García-Borrego, Manuel y Córdoba-Cabús, Alba (2021). La transformación en la motivación y las aspiraciones de los estudiantes de periodismo a lo largo de tres años de grado: un análisis de las variables explicativas. *Vivat Academia, Revista de Comunicación*. 154, 23-41. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1232>
- Gibbs, G., Morgan, A., y Taylor, E. (1984). The world of the learner. En F. Marton, D. Hounsell, y N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (pp. 165–188). Scottish Academic Press.
- Gil-Villa, F., Urchaga, J. D. y Sánchez-Fernández, A. (2020). Proceso de digitalización y adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de COVID-19: análisis de la percepción y repercusiones en la comunidad universitaria. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 99-119. www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1470
- Haerens, L., Vansteenkiste, M., De Meester, A., Delrue, J., Tallir, I., Vande Broek, G., Goris, W., y Aelterman, N. (2018). Different combinations of perceived autonomy support and control: Identifying the most optimal motivating style. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 16-36. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2017.1346070>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial McGraw Hill Education
- Hervás-Torres, M., Miñaca-Laprida, M., Fernández-Martín, F., y Arco-Tirado, J. (2022). La mejora del compromiso académico mediante la mentoría y el aprendizaje-servicio. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.30>
- King, R., McInerney, D., Ganotice, F., y Villarosa, J. (2015). Positive affect catalyzes academic engagement: Cross-sectional, longitudinal, and experimental evidence. *Learning and individual differences*, 39, 64-72. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.03.005>
- Kwok, A. (2021). Managing classroom management preparation in teacher education. *Teachers and Teaching*, 27. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1933933>
- López-Angulo, Y., Cobo-Rendón, R., Pérez-Villalobos, M., y Díaz-Mujica, A. (2021). Apoyo social, autonomía, compromiso académico e intención de abandono en estudiantes universitarios de primer año. *Formación universitaria*, 14(3), 139-148.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300139>
- López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P., y Garcés-Delgado, Y. (2021). El *engagement* académico y su incidencia en el rendimiento del alumnado de grado de la Universidad de La Laguna. *RELIEVE*, 27(1). www.redalyc.org/articulo.oa?id=91668059005
- Limniou, M., Varga-Atkins, T., Hands, C., y Elshamaa, M. (2021). Learning, Student Digital Capabilities and Academic Performance over the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 11(7). <https://doi.org/10.3390/educsci11070361>
- Liu, W., Wang, L., y Ryan, R. (2016). Understanding motivation in education: Theoretical and practical considerations. En W. Liu, L. Wang y R. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 1-7). Springer.
- Mahmoodi, F., Alizadeh, A., y Jafari, R. (2021). The Relationship Between Teaching Styles and Autonomous Motivation Among the Faculty Members of Tabriz Universities. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 12(3), 188-200.
<https://doi.org/10.30476/ijvlms.2021.90264.1088>
- 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*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1448746>
- Medrano, L. y Pérez, E. (2010). Adaptación de la escala de satisfacción académica a la población universitaria de Córdoba. *Summa Psicológica UST*, 7(2), 5-14.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3423953>
- Molina, T., Lizcano, C., Álvarez, S., y Camargo, T. (2021). Student crisis in pandemic. How do university students value virtual education? *Conrado*, 17(80), 283-294.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n80/1990-8644-rc-17-80-283.pdf>
- Moreno-Murcia, J., Pintado, R., Huéscar, E., & Marzo, J. (2018). Estilo interpersonal controlador y percepción de competencia en educación superior. *European Journal of Education and Psychology*, 11(1), 33-45. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.184>

- Obispo, R., Magulod, G., y Tindowen, D. (2021). Teachers' Classroom Management Styles and Student-Teacher Connectedness and Anxiety. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(5), 123-141.
www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/3623
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. G., y Molina-López, V. M. (2017). Emociones Positivas, Apoyo a la Autonomía y Rendimiento de Estudiantes Universitarios: El Papel Mediador del Compromiso Académico y la Autoeficacia. *Rev Psicod.*, 22(1), 45-53. [https://doi:10.1016/S1136-1034\(17\)30043-6](https://doi:10.1016/S1136-1034(17)30043-6)
- Owusu, M., Dramanu, B., Amponsah, M. (2021). Classroom Management Strategies and Academic Performance of Junior High School Students. *I. J. Education and Management Engineering*, 6, 29-38. <https://doi.org/10.5815/ijeme.2021.06.04>
- Pérez, E., Vázquez, A., y Cambero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 24(1), 331-350.
<https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Quiroga, D., y Peláez, M. (2021). Autoeficacia y *Engagement* Académico en estudiantes de la Universidad La Salle de la ciudad de La Paz. Un estudio correlacional. *Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 21(21), 17-34.
www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2021000100003&lng=es&tlng=es
- Ramírez, I., Jaliri, C., Méndez, B., y Orlandini, I. (2020). Percepciones universitarias sobre la educación virtual. *Red de docentes IB*, 3(1), 1-6. <https://n2t.net/ark:/13683/ph5g/o6v>
- Reeve, J., Jang, H., y Jang, H. (2018). Personality-based antecedents of teachers' autonomy-supportive and controlling motivating styles. *Learning and Individual Differences*, 62, 12-22. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.001>
- Ruiz Torres, P. (2021). COVID-19: Teletrabajo en tiempos de pandemia. *Historia y Comunicación Social*, 26(Especial), 11-18. <https://doi.org/10.5209/hics.74237>
- Schmelkes, S., y Kalman, J. (1994), *La educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*. Centro de Estudios Educativos.
- Tacca, D., Tacca, A., & Alva, M. (2019). Estrategias neurodidácticas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 10(2), 15 - 32. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2905>
- Thompson, A., Wiedermann, W., Herman, K., y Reinke, W. (2021). Effect of daily teacher feedback on subsequent motivation and mental health outcomes in fifth grade students: a person-centered analysis. *Prevention Science*, 22, 775-785. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01097-4>
- Tsang, J., So, M., Chong, A., Lam, B., y Chu, A. (2021). Higher Education during the Pandemic: The Predictive Factors of Learning Effectiveness in COVID-19 Online Learning. *Education Sciences*, 11(8). <https://doi.org/10.3390/educsci11080446>
- Valero-Valenzuela, A., Merino-Barrero, J., Manzano-Sánchez, D., Belando-Pedreño, N., Fernández-Merlos, J., y Moreno-Murcia, J. (2020). Influencia del estilo docente en la motivación y estilo de vida de adolescentes en educación física. *Universitas Psychologica*, 19, 1-11.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy19.iedm>
- Vallerand, R. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. En G. Tenenbaum & R. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (pp. 59-83). Nueva York. <https://doi.org/10.1002/9781118270011.ch3>
- Vijayan, R. (2021). Teaching and learning during the COVID-19 pandemic: A topic modeling study. *Education Sciences*, 11(7). <https://doi.org/10.3390/educsci11070347>