



Original

## El estilo comunicativo del profesorado como predictor de la pasión y dedicación del alumnado

Zuleica Ruiz-Alfonso<sup>a,\*</sup>, Lidia E. Santana-Vega<sup>a</sup>, y Robert J. Vallerand<sup>b</sup><sup>a</sup> Universidad de La Laguna<sup>b</sup> Universidad de Québec en Montréal, Laboratoire de Recherche sur le Comportement Social

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

#### Historia del artículo:

Recibido el 13 de mayo de 2022

Aceptado el 24 de noviembre de 2022

On-line el 12 de enero de 2023

#### Keywords:

Communicative style

Teaching quality

Path analysis

Passion

Dedication

#### Palabras clave:

Estilo comunicativo

Calidad didáctica

Análisis de senderos

Pasión

Dedicación

### R E S U M E N

El objetivo de este trabajo es analizar en qué medida predicen los diferentes estilos comunicativos del profesorado la pasión del alumnado y el tiempo que este dedica a estudiar. Se utiliza una muestra de 407 estudiantes y los datos se analizan a través del análisis de senderos (*path analysis*). Los resultados indican que el estilo comunicativo de la persona docente que refuerza los beneficios de implicarse en la actividad (*gain framing*) predice positiva y significativamente la pasión del alumnado; el estilo comunicativo que destaca la importancia de evitar el fracaso o el coste de no implicarse en la actividad (*loss framing*) está negativa y significativamente relacionado con la pasión; y el estilo comunicativo que subraya que no hay conexiones entre el comportamiento del profesorado y los resultados que el alumnado obtiene (*amotivation framing*) no se asocia de manera significativa con la pasión. A su vez, la pasión predice positiva y significativamente el tiempo dedicado al estudio y media en la relación entre el estilo comunicativo de enseñanza y la dedicación. Estos resultados evidencian, por primera vez, el efecto de los distintos estilos comunicativos del profesorado sobre la pasión y la dedicación del alumnado. Los resultados se discuten en términos de su implicación en el contexto académico y la práctica educativa.

Crown Copyright © 2022 Publicado por Elsevier España, S.L.U. en nombre de Universidad de País Vasco. Todos los derechos reservados.

### Communicative teaching style as predictor of students' passion and dedication

#### A B S T R A C T

The aim of this study was to analyse the relations between three different communicative teaching styles (*gain-framing*, *loss-framing* and *amotivational style*) and students' passion and dedication to study after school hours. We recruited 407 students and data was evaluated through path analyses. Results showed that teachers' communicative style that encouraged students to engage in an activity, highlighting the benefits of this engagement (*gain-framing style*), positively predicted students' passion; teachers' communicative style that emphasised the importance of avoiding failure and the cost of not being engaged in the activity (*loss-framing style*) negatively predicted students' passion; teachers' communicative style that underlined that there were no connections between students' behaviour and the results they obtained in class (*amotivational framing style*) was not related to students' passion. In turn, students' passion strongly predicted their dedication to study. Additionally, passion mediated the relation between teachers' communicative style and students' dedication. Findings evidence, for the first time in the literature, the effect of different teachers' communicative styles on students' passion and dedication. Results are discussed in terms of their implications for the academic context and educational practice.

Crown Copyright © 2022 Published by Elsevier España, S.L.U. on behalf of Universidad de País Vasco. All rights reserved.

### Introducción

El comportamiento del profesorado en el aula tiene un efecto significativo en el aprendizaje y el rendimiento del alumnado

\* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: [zruizalf@ull.edu.es](mailto:zruizalf@ull.edu.es) (Z. Ruiz-Alfonso).

(Lazarides et al., 2021; Opendakker, 2020). Este comportamiento, junto con las interacciones entre docentes y estudiantes, puede facilitar que el alumnado alcance su pleno desempeño académico (Hornstra et al., 2021). Fomentar el potencial académico de los y las discentes es una prioridad para las políticas educativas, docentes e investigadores, por lo que cada vez son más los estudios publicados sobre la identificación de los comportamientos concretos y específicos del profesorado que favorecen el aprendizaje (Stroet et al., 2015).

El impacto del estilo comunicativo del profesorado en el funcionamiento académico del alumnado es un tema emergente que ha recibido poca atención (Ntoumanis et al., 2018), especialmente con respecto a la asignatura de música y en relación con variables como la pasión por una actividad académica y el tiempo dedicado a estudiar. A pesar de su novedad, son varios los estudios que han encontrado resultados prometedores que revelan la importancia del tipo de mensajes que el profesorado utiliza en el aula. En concreto, estudios previos muestran que los mensajes que el profesorado utiliza en clase afectan a la implicación del alumnado (Nicholson y Putwain, 2020), a su autoeficacia (Putwain et al., 2016), a su motivación hacia el aprendizaje (Santana-Monagas, Putwain et al., 2022), a la ansiedad que experimentan (Putwain y Best, 2011) y a su rendimiento académico (Santana-Monagas, Putwain et al., 2022), entre otros. Por lo tanto, parecen justificarse de manera clara los trabajos de investigación que tratan de analizar el efecto que tiene el estilo comunicativo del docente en el desempeño académico del alumnado. Asimismo, puede ser de especial interés realizar un análisis atento del aprendizaje de la asignatura de música, puesto que esta materia contribuye a aumentar la motivación (Oliveira et al., 2021), a mejorar ciertos procesos cognitivos como la memoria o la atención (Rodríguez-Gómez y Talero-Gutiérrez, 2022) y a conseguir un rendimiento satisfactorio en otras asignaturas como las matemáticas, la historia o las lenguas extranjeras (Guhn et al., 2019).

En línea con lo anterior, este trabajo se propone explorar la relación entre el estilo comunicativo del profesorado y variables relacionadas con el rendimiento académico del alumnado, como la pasión y el tiempo dedicado a estudiar. Hasta el momento, no parece haber constancia de otros trabajos de investigación que hayan abordado de forma específica el efecto del estilo comunicativo del profesorado en la pasión del alumnado y la dedicación al estudio. Así, el presente estudio analiza cómo se relacionan los diferentes tipos de mensajes que los docentes utilizan en clase con la pasión de sus estudiantes y el efecto que tiene, a su vez, la pasión en el tiempo que los estudiantes dedican a estudiar fuera del horario escolar.

### *El estilo comunicativo del profesorado*

Los mensajes que el profesorado utiliza en clase pueden afectar, en gran medida, a la cognición, las emociones y los comportamientos del alumnado (Nicholson y Putwain, 2020). El marco teórico más extendido para el estudio del análisis del estilo comunicativo procede de la teoría del encuadre del mensaje, propuesta por Tversky y Kahneman (1986), desarrollada principalmente en el ámbito educativo por Putwain y colaboradores (p.ej., Nicholson y Putwain, 2020; Putwain et al., 2016; Putwain et al., 2017; Symes y Putwain, 2016). Este marco teórico se ha utilizado para analizar las consecuencias de los diferentes tipos de mensaje —de refuerzo positivo (marco de ganancia o *gain-framed*) y de refuerzo negativo (marco de pérdida o *loss-framed*)— que el profesorado emplea a fin de promover la participación del alumnado en una actividad determinada. Desde esta teoría, se considera que el profesorado utiliza mensajes centrados en los logros o en los aspectos positivos (marco de ganancia) cuando anima a sus estudiantes a participar en una tarea determinada haciendo hincapié en los beneficios que obtendrán

al implicarse en ella —con enunciados del tipo “si haces regularmente los deberes, practicarás y comprenderás mejor el contenido de la asignatura”. Por el contrario, cuando el profesorado enfatiza las consecuencias negativas o desfavorables de no implicarse en la actividad —con enunciados como “si no haces los deberes, te castigarán o suspenderás el examen”, hace uso de un enfoque centrado en los costes o los aspectos negativos (marco de pérdida).

Los estudios previos realizados en el ámbito educativo desde la teoría del encuadre del mensaje han analizado el impacto de los mensajes del profesorado en diferentes variables del alumnado como el compromiso, el rendimiento académico o la autoeficacia (p.ej.: Nicholson y Putwain, 2020; Symes y Putwain, 2016). Sin embargo, estos estudios se han centrado, en mayor medida, en las consecuencias negativas del uso de los mensajes que subrayan el coste de no implicarse en la actividad y, en menor medida, en la exploración de los beneficios del uso de mensajes de refuerzo positivo. De ahí que, a pesar de la prominencia de los estudios que analizan las diferentes repercusiones del uso de ambos tipos de mensajes en otras áreas (p.ej., Robbins y Niederdeppe, 2019; Zahid y Reicks, 2018), las investigaciones llevadas a cabo con respecto al efecto de los diferentes tipos de mensajes del profesorado en el desempeño académico del alumnado son todavía limitadas (Santana-Monagas, Núñez et al., 2022).

En línea con lo anterior, los estudios realizados en el contexto educativo han mostrado principalmente que los mensajes que resaltan los aspectos negativos de implicarse en una actividad se asocian con resultados desfavorables como mayor ansiedad (Putwain y Best, 2011), menor rendimiento académico (Putwain y Best, 2011), menor autoeficacia (Symes y Putwain, 2016) y niveles más bajos de motivación intrínseca (Putwain y Remedios, 2014). Estos estudios han analizado los efectos de los mensajes de refuerzo negativo; sin embargo, no han estudiado el impacto de los mensajes de refuerzo positivo.

Además de las investigaciones realizadas siguiendo la teoría del encuadre del mensaje de Tversky y Kahneman (1986), otros autores han analizado el efecto que el estilo comunicativo del profesorado produce en el aprendizaje del alumnado desde la Teoría de la Autodeterminación (TAD; Ryan y Deci, 2017). En líneas generales, las investigaciones realizadas desde esta teoría (p. ej., León et al., 2017; Moreno-Murcia et al., 2021; Ruiz-Alfonso et al., 2021) muestran que el profesorado que utiliza un lenguaje no controlador fomenta la autonomía, el compromiso y el rendimiento académico de su alumnado. El profesorado utiliza un lenguaje no controlador cuando utiliza mensajes informativos emitidos en un tono suave y evita la utilización de mensajes directivos (León et al., 2017).

Del mismo modo, Santana-Monagas, Putwain et al. (2022) han advertido recientemente, vinculando la TAD y la teoría del encuadre del mensaje, que los mensajes que emite el profesorado en clase también pueden caracterizarse por favorecer un tipo de motivación en particular. Así, el profesorado podría transmitir a sus estudiantes, por ejemplo, que están abocados al fracaso hagan lo que hagan y que no importa si se implican o no en la actividad. De este modo, además de utilizar mensajes que resalten los beneficios de implicarse en la actividad o el coste de no hacerlo, los docentes también podrían utilizar mensajes que llevaran a sus estudiantes a sentir que no hay contingencias entre su comportamiento y los resultados que obtienen (p.ej., Mi profesor/a me dice que, aunque estudie, no aprobaré). Este tipo de mensajes correspondería a un marco amotivacional.

Como se ha señalado, las investigaciones sobre el estilo comunicativo del profesorado aún son escasas. En concreto, parece no haber constancia de otros estudios que hayan analizado el efecto de los tipos de mensajes que utilizan los docentes en variables como la pasión y la dedicación del alumnado. Explorar una variable susceptible de modificación, como el estilo comunicativo del profesorado, es especialmente importante para investigadores y

educadores, ya que ayuda a diseñar intervenciones basadas en evidencias con objeto de mejorar los resultados del aprendizaje. Consecuentemente, se justifican los trabajos de investigación cuyo fin es identificar en qué medida pueden influir los diferentes tipos de mensajes del profesorado en el desempeño académico del alumnado.

### *La pasión por una actividad académica*

La pasión se define como una fuerte inclinación hacia una actividad que a una persona le gusta mucho, en la que invierte mucho tiempo y energía y con la que el sujeto se siente identificado (Vallerand et al., 2003). En la última década se ha producido un auge de las publicaciones en el ámbito educativo que evidencian la influencia de la pasión del alumnado en variables como el rendimiento académico (Bélanger y Ratelle, 2021), la curiosidad intelectual (Ruiz-Alfonso y León, 2018), la autorregulación (Sverdlik et al., 2022), el bienestar (Bonneville-Roussy et al., 2013; Sverdlik et al., 2022), la procrastinación (Peixoto et al., 2021), la creatividad (Grohman et al., 2017) o la dedicación (Moeller et al., 2017).

Hasta el momento, la mayoría de los estudios realizados sobre pasión se han llevado a cabo basándose en el modelo dualístico de la pasión (Vallerand, 2015 y Vallerand et al., 2003). Este modelo evidencia la existencia de dos tipos de pasión en función del proceso de interiorización de la actividad en la propia identidad. En concreto, la pasión armoniosa procede de una interiorización autónoma de la actividad y lleva a la persona a dedicarse libremente a ella. Así, en el caso de las personas que sienten una pasión armoniosa hacia una actividad, dicha actividad está en armonía con sus valores y con otros aspectos de su vida (Bouizegarene et al., 2017; Vallerand et al., 2003). Por el contrario, la pasión obsesiva proviene de una interiorización controlada de la actividad en la propia identidad y lleva a la persona a dedicarse a la tarea bajo presiones internas o externas —como, por ejemplo, la aceptación social—. Así, las personas que sienten una pasión obsesiva hacia una actividad se encuentran en conflicto con dicha actividad y con los demás aspectos de su vida, y suelen sentir un impulso incontrolable para implicarse en la actividad en cuestión (Vallerand, 2015; Vallerand et al., 2003).

Aunque el número de publicaciones científicas que analizan el impacto de la pasión en diferentes contextos es cada vez mayor, los estudios previos evalúan, en general, el efecto de la pasión armoniosa o la pasión obsesiva sin considerar el criterio para evaluar la presencia o la ausencia de pasión (Vallerand, 2015). Es crucial determinar si los participantes sienten pasión o no por la actividad; esto es, si a la persona le gusta o le encanta la actividad, si se siente identificada con ella, si la considera una pasión, el tiempo y la energía que le dedica, o el valor y la importancia que le atribuye. Sin embargo, la mayoría de los estudios realizados en el ámbito de la educación o bien se han centrado en estudiantes con altos niveles de pasión, o bien han pasado por alto los criterios de valoración de la pasión y han asumido que los participantes se sentían apasionados por la actividad objeto de análisis. De este modo, se ha descuidado, por lo general, la influencia de diversos factores en la presencia o ausencia de pasión (Vallerand, 2015), especialmente, en lo referente al estilo comunicativo del profesorado (Ruiz-Alfonso y León, 2017, 2018). Teniendo en cuenta los beneficios de la pasión en el contexto educativo, siguen justificándose notoriamente los trabajos de investigación encaminados a comprender mejor de qué modo puede el profesorado potenciar la pasión del alumnado.

### **El presente estudio**

Hasta la fecha, ningún estudio ha analizado la asociación entre el estilo comunicativo del profesorado y la pasión general del alumnado y su dedicación a los estudios. El objetivo global de este trabajo

es analizar las relaciones entre estos constructos. En concreto, se intenta responder a las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿predicen los distintos tipos de mensajes del profesorado la presencia o ausencia de pasión de sus estudiantes?; (2) ¿predice la pasión la dedicación?; y (3) ¿media la pasión en la relación entre el estilo comunicativo del profesorado y la dedicación? El primer objetivo de este estudio es identificar si los diferentes tipos de mensajes que utiliza el profesorado —los que subrayan el beneficio (marco de ganancia o *gain framing*) o el coste (marco de pérdida o *loss framing*) y los amotivacionales (marco amotivacional o *amotivation framing*)— predicen la presencia o ausencia de pasión de sus estudiantes. El segundo objetivo es analizar si la pasión del alumnado predice el tiempo que este dedica al estudio. El tercer objetivo es identificar si la pasión media en la relación entre el estilo comunicativo del profesorado y la dedicación del alumnado.

Con respecto al primer objetivo, se plantea la hipótesis de que los mensajes de refuerzo positivo predicen la pasión de forma positiva, mientras que los mensajes de refuerzo negativo y los amotivacionales la predicen de forma negativa (hipótesis 1). Esta hipótesis es coherente con los estudios que sugieren que las actuaciones del profesorado pueden promover la pasión del alumnado (Ruiz-Alfonso y León, 2017, 2018) y con los que sugieren que los mensajes de refuerzo negativo se asocian con variables dependientes menos adaptativas (p.ej., Nicholson y Putwain, 2020; Putwain et al., 2016). En relación con el segundo objetivo, se plantea la hipótesis de que la pasión del alumnado predice la dedicación (hipótesis 2). Esta segunda hipótesis es coherente con los estudios que evidencian los beneficios de la pasión en diversas variables de respuesta relacionadas con el aprendizaje (p.ej., Bélanger y Ratelle, 2021; Grohman et al., 2017; Ruiz-Alfonso y León, 2018; y Sverdlik et al., 2022), específicamente, en el tiempo dedicado al estudio (Moeller et al., 2017). Por último, con respecto al tercer objetivo, y de acuerdo con estudios previos que constatan el papel mediador de la pasión entre el comportamiento del profesorado y otras variables dependientes en torno al aprendizaje del alumnado (Ruiz-Alfonso y León, 2017, 2018), se plantea la hipótesis de que la pasión media en la relación entre el estilo comunicativo del profesorado y la dedicación del alumnado (hipótesis 3).

Este trabajo pretende contribuir a los hallazgos de investigaciones anteriores sobre la importancia de la pasión en el ámbito educativo, ampliar el conocimiento acerca del modo en que los comportamientos concretos y específicos de los docentes promueven la pasión de sus estudiantes y analizar, por primera vez, el efecto de los diferentes estilos comunicativos del profesorado en la pasión y la dedicación del alumnado.

### **Método**

#### *Participantes*

La muestra se compone de 407 estudiantes (232 mujeres, 164 hombres y 11 sin género especificado) que cursan enseñanzas musicales oficiales en la isla de Gran Canaria, España. Los participantes son estudiantes de segundo a sexto curso de estudios básicos y profesionales, pertenecen a 24 disciplinas diferentes y su edad oscila entre los 11 y los 57 años ( $M=15.06$ ,  $DT=7.09$ ). Participan 75 clases. Se informa a todos los participantes y a sus familias de la confidencialidad de los datos. La participación es estrictamente voluntaria.

#### *Instrumentos*

Los participantes completan un cuestionario con preguntas demográficas y medidas sobre la *pasión*, el *tiempo dedicado al estudio* y la *percepción del estilo comunicativo del profesorado*.

Se utilizan cinco ítems (p. ej., “Tocar mi instrumento es parte de lo que soy”) de la subescala de *criterios de pasión* de la versión española (Chamarro et al., 2015) de la *Escala de Pasión* (Vallerand et al., 2003). Se emplea una escala Likert de 7 puntos, con valores de 1 = No estoy nada de acuerdo a 7 = Estoy muy de acuerdo. Con respecto al análisis factorial confirmatorio (AFC), existe una única solución posible, el modelo es identificado y no es posible calcular los índices de ajuste. Más de 20 estudios respaldan la validez y la fiabilidad de la escala de la *pasión* (véase Vallerand y Rahimi, en prensa). En el presente estudio, el coeficiente omega de McDonald es .92; el valor de AVE .72; y el de CR .92. El coeficiente alfa de Cronbach es .87.

Se utilizan 16 ítems de una escala desarrollada por León et al. (2019) para evaluar el *estilo comunicativo del profesorado*, de los cuales seis evalúan el estilo de refuerzo positivo (marco de ganancia) (p. ej., “Mi profesora me dice que, si estudio y me esfuerzo, estaré orgullosa de mí misma”), seis evalúan el estilo de refuerzo negativo (marco de pérdida) (p. ej., “Mi profesor me dice que, si no me esfuerzo, me castigarán”) y cuatro evalúan el estilo amotivacional (p. ej., “Mi profesora me dice que, aunque me esfuerce, fracasaré”). Se emplea una escala Likert de 7 puntos, con valores de 1 = No estoy nada de acuerdo a 7 = Estoy muy de acuerdo. Con respecto al AFC, el valor  $\chi^2$  y los índices de ajuste son  $\chi^2(406, 99) = 451.765$  ( $p < .001$ ), RMSEA = .09, CFI = .95 y TLI = .94. Los coeficientes de omega de McDonald son .90 para el estilo de *refuerzo positivo*, .91 para el de *refuerzo negativo* y .97 para el *amotivacional*. El coeficiente omega de McDonald para toda la escala es .99. Los valores de AVE y de CR son, respectivamente, .60 y .90 para el estilo de *refuerzo positivo*; .67 y .92, para el de *refuerzo negativo*; y .91 y .97, para el *amotivacional*. Los coeficientes de alfa de Cronbach son .88 para el estilo de *refuerzo positivo*; .83, para el estilo de *refuerzo negativo*; y .93, para el *amotivacional*.

En la misma línea que Moeller y Grassinger (2013), se valora la *dedicación mediante* una pregunta abierta (“¿Cuánto tiempo a la semana dedicas al estudio de esta asignatura?”) a la que los participantes contestan proporcionando su estimación del tiempo semanal de dedicación al estudio.

**Procedimiento**

Se diseña un proyecto compuesto por diferentes estudios con el objetivo de evaluar la influencia del contexto y las prácticas docentes en el desempeño académico del alumnado. El proyecto se explica al profesorado y a las familias, solicitando su colaboración y explicando el procedimiento. El proyecto se lleva a cabo de acuerdo con las pautas éticas de la Declaración de Helsinki y es aprobado por la Universidad de La Laguna. Este estudio forma parte de ese proyecto. El Equipo Directivo del centro, el profesorado y las familias autorizan la participación de los estudiantes. La investigadora principal administra personalmente los cuestionarios, proporcionando todo el apoyo y la ayuda necesarios para completar los ítems. Se pide a los participantes que rellenen el cuestionario con la mayor sinceridad posible, y se invita al profesorado a esperar fuera de la sala durante su administración. Con objeto de disminuir el sesgo de deseabilidad social, se les informa de la confidencialidad de los datos y del carácter voluntario de su participación. Los cuestionarios se administran durante el último semestre, y los participantes tardan unos 20 minutos en completarlas.

**Análisis de datos**

Los análisis estadísticos se llevan a cabo utilizando SPSS 24 y Mplus 8.3. Primero, se realiza un análisis factorial confirmatorio (AFC) en Mplus para examinar la estructura de las escalas y se utiliza el coeficiente omega de McDonald (1999), la varianza promedio extraída (AVE), la confiabilidad compuesta (CR) y el coeficiente alfa

de Cronbach para examinar la fiabilidad. En segundo lugar, se calculan las medias, las desviaciones estándar y las correlaciones entre las principales variables mediante la correlación de Pearson en el programa SPSS 24. Se utiliza este programa informático porque facilita la interpretación de las correlaciones significativas entre las principales variables. En tercer lugar, a fin de comprobar los efectos hipotetizados, se utiliza Mplus para realizar un análisis de senderos en el que la percepción del alumnado sobre el *estilo comunicativo de los profesores* predice la *pasión* y esta, a su vez, la *dedicación*. Para estimar con precisión el modelo, se considera que los estudiantes están anidados en clases. Se utiliza el método de máxima verosimilitud con información completa (Hayes y Enders, 2022) para estimar los valores perdidos. Este método utiliza todos los datos observados para identificar las estimaciones óptimas de los parámetros y completar los valores que faltan durante la estimación del modelo. Además de la chi-cuadrado ( $\chi^2$ ) y su probabilidad asociada ( $p$ ), el ajuste del modelo se evalúa mediante el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de Tucker-Lewis (TLI) y la aproximación del error cuadrático medio (RMSEA). El modelo se ajusta bien cuando el CFI y el TLI  $> .90$  y la RMSEA  $\leq .08$ . Teniendo en cuenta que las variables se han ordenado categóricamente, se utiliza el método de estimación de mínimos cuadrados ponderados con media y varianza ajustada (WLSMV). Por último, para comprobar el efecto mediador de la *pasión* entre el *estilo comunicativo del docente* y la *dedicación del alumnado*, se siguen las recomendaciones de Hayes (2018) y se calculan los efectos indirectos y los errores estándar mediante el método delta (Sobel, 1982).

**Resultados**

*Análisis preliminares*

Los estadísticos descriptivos y las correlaciones entre las principales variables se muestran en la **Tabla 1**. Las medias varían entre 1.17 (*ausencia de motivación*) y 7.13 (*dedicación*); las desviaciones estándar varían entre .546 (*ausencia de motivación*) y 9.02 (*dedicación*). En cuanto a las correlaciones, oscilan entre -.223 (*marco de refuerzo positivo* y *marco amotivacional*) y .254 (*marco amotivacional* y *marco de refuerzo negativo*). Las correlaciones entre el *marco de refuerzo positivo* y el *de refuerzo positivo*, la *pasión* y el *marco de refuerzo positivo*, el *marco amotivacional* y *de refuerzo negativo*, y la *pasión* y la *dedicación* son positivas y significativas. Las correlaciones entre el *marco amotivacional* y el *de refuerzo positivo*, y la *pasión* y el *marco amotivacional* son negativas y significativas. Las demás correlaciones no son significativas.

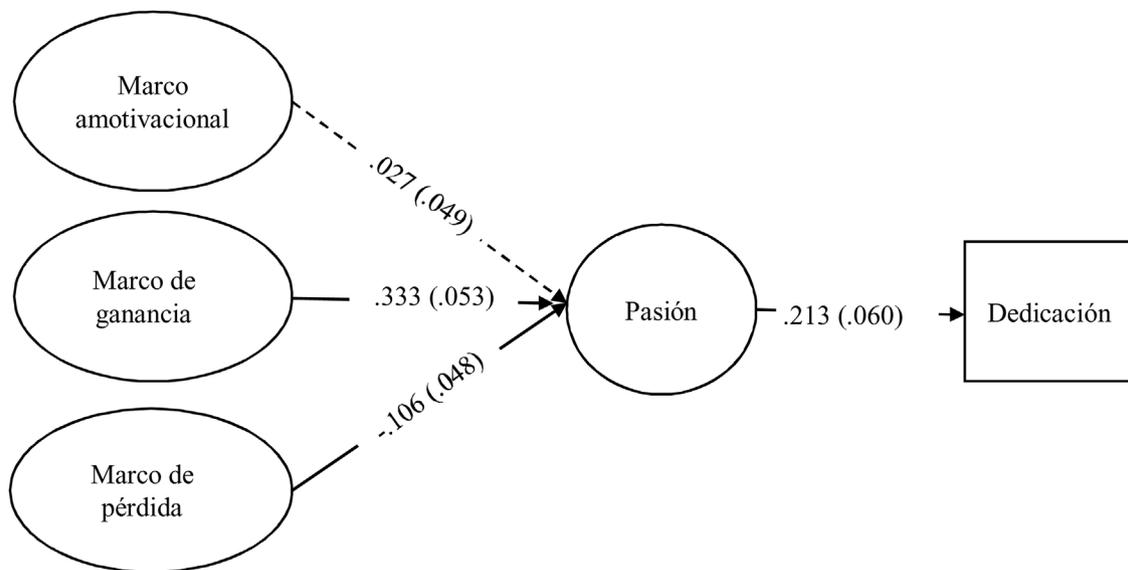
*Estudio del modelo estructural hipotetizado*

Se realiza un análisis de senderos para comprobar si el *estilo comunicativo del profesorado* predice la *pasión* y esta, a su vez, la *dedicación*. Basándose en la bibliografía revisada, se plantea la hipótesis de que existe una relación positiva y significativa entre el

**Tabla 1**  
Medias, desviaciones estándar y correlaciones entre las principales variables

Variable	M	DT	1	2	3	4	5
1. Marco de refuerzo positivo	3.42	.930					
2. Marco de refuerzo negativo	1.68	.720	.241**				
3. Marco amotivacional	1.17	.526	-.223**	.254**			
4. Pasión	4.2	.727	.140**	-.073	-.117*		
5. Dedicación	7.13	9.02	.026	.066	.011	.238**	-

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



**Figura 1.** Resultados del modelo de senderos. Los parámetros estandarizados se muestran sobre las flechas; los errores estándar se indican entre paréntesis. Las relaciones marcadas con líneas discontinuas no son estadísticamente significativas.

marco de refuerzo positivo y la pasión; por el contrario, existe una asociación negativa y significativa entre el marco de refuerzo negativo y la pasión y, en menor medida, entre el estilo amotivacional y la pasión. Además, se espera que la pasión prediga positivamente la dedicación. Los resultados indican unos índices de ajuste excelentes para el modelo:  $\chi^2(406, 3) = 3.395$  ( $p = .334$ ), RMSEA = .01, CFI = .98 y TLI = .97. Como se observa en la Figura 1, los resultados indican que la mayoría de las relaciones entre las variables son coherentes con las hipótesis. En primer lugar, el marco de refuerzo positivo predice la pasión de manera positiva ( $\beta = .333$ , SE = .053,  $p < .01$ ) y el marco de refuerzo negativo lo hace negativamente ( $\beta = -.106$ , SE = .048,  $p < .05$ ). La relación que se obtiene entre el estilo amotivacional y la pasión no es significativa ( $\beta = .027$ , SE = .049,  $p = .572$ ). Por último, como se esperaba, la pasión se relaciona positiva y significativamente con la dedicación ( $\beta = .213$ , SE = .060,  $p < .01$ ). Estos resultados indican que únicamente el estilo comunicativo del profesorado que refuerza los aspectos positivos de implicarse en la actividad predice la pasión del alumnado, mientras que el estilo comunicativo que refuerza los aspectos negativos de no implicarse afecta de manera negativa a la pasión del alumnado y el estilo amotivacional no la afecta negativamente. También se comprueba que la pasión afecta a la dedicación.

#### Análisis de la mediación

Se examinan las vías de mediación de la pasión en la relación entre el estilo comunicativo del profesorado y la dedicación calculando los efectos indirectos no estandarizados y sus errores estándar. Los efectos directos del estilo comunicativo del profesorado sobre la dedicación no son significativamente diferentes de 0 ni en el caso del estilo de refuerzo positivo ( $\beta = .000$ , SE = .044,  $p = .992$ ) ni en el caso del estilo de refuerzo negativo ( $\beta = .072$ , SE = .037,  $p = .052$ ) ni en el del estilo amotivacional ( $\beta = -.022$ , SE = .041,  $p = .598$ ). Sin embargo, los efectos indirectos no estandarizados en el modelo totalmente mediado son significativamente diferentes de cero en los casos del estilo de refuerzo positivo ( $\beta = 1.504$ , SE = .341,  $p = .000$ ) y en el de refuerzo negativo ( $\beta = -.415$ , SE = .194,  $p = .033$ ). Los resultados de los efectos indirectos no estandarizados entre el estilo amotivacional y la dedicación son  $\beta = .090$ , SE = .162,  $p = .580$ . Estos datos proporcionan evidencias del efecto mediador de la pasión en la relación entre los estilos de refuerzo positivo y negativo y la dedicación.

#### Discusión

Tomando como punto de partida los estudios anteriores que ponen de manifiesto el efecto del comportamiento del profesorado en el aula sobre los diferentes resultados académicos del alumnado, en este trabajo se ha intentado analizar el papel de diferentes estilos comunicativos del profesorado en variables de respuesta adaptativas del alumnado como la pasión y el tiempo dedicado al estudio. El presente trabajo amplía las evidencias existentes sobre las prácticas de enseñanza que fomentan consecuencias positivas para el alumnado y extiende el conocimiento sobre los beneficios de la pasión en el ámbito educativo. Dado que las investigaciones anteriores abordan principalmente las consecuencias negativas del uso de mensajes de refuerzo negativo (marco de pérdida) y no los beneficios de los mensajes de refuerzo positivo (marco de ganancia), los resultados de este estudio aportan una información novedosa sobre las relaciones entre las variables analizadas. Además, hasta el momento no se había probado el efecto del estilo comunicativo del profesorado sobre la pasión ni la dedicación del alumnado.

Así, el primer objetivo del presente trabajo ha sido averiguar si los diferentes tipos de mensajes transmitidos por el profesorado —en el marco de refuerzo positivo, el de refuerzo negativo o el amotivacional— predicen la presencia o ausencia de la pasión del alumnado. El segundo objetivo ha sido analizar si la pasión del alumnado predice el tiempo que este dedica al estudio. El tercer objetivo ha sido identificar si la pasión media en la relación entre el estilo comunicativo del profesorado y la dedicación del alumnado. Los resultados apoyan parcialmente las hipótesis planteadas. En primer lugar, los mensajes de refuerzo positivo o del marco de ganancia predicen positivamente la pasión y los mensajes de refuerzo negativo del marco de pérdida la predicen negativamente (hipótesis 1). Sin embargo, no hay una relación significativa entre los mensajes amotivacionales y la pasión. Así, aunque se hipotetizó que el estilo amotivacional predeciría la pasión de forma negativa, la relación entre ambas variables es prácticamente insignificante. Esto puede deberse a que el marco amotivacional se caracteriza por la utilización de mensajes en los que se enfatiza la ausencia de conexión entre los comportamientos del alumnado y los resultados que obtiene (p.ej., “Mi profesora me dice que voy a fracasar aunque me esfuerce”). Este estudio muestra que solo el estilo comunicativo del profesorado de refuerzo positivo o ganancia predice positivamente la pasión del alumnado, mientras que el de refuerzo negativo

o pérdida la predice negativamente. El estilo amotivacional no tiene efecto sobre la pasión.

Estos hallazgos son coherentes con los de investigaciones anteriores sobre la relación entre el comportamiento del profesorado en el aula y la pasión del alumnado (Ruiz-Alfonso y León, 2017, 2018). También son coherentes con estudios anteriores que muestran que los mensajes de refuerzo negativo están relacionados con variables dependientes menos adaptativas, tanto en el contexto educativo (p. ej., Nicholson y Putwain, 2020; Putwain et al., 2016) como fuera de este (p. ej., Robbins y Niederdeppe, 2019; Zahid y Reicks, 2018). En concreto, existen estudios anteriores en el ámbito educativo que demuestran que los mensajes de refuerzo negativo se asocian con una ansiedad mayor en el alumnado (Putwain y Best, 2011), una motivación intrínseca más baja (Putwain y Remedios, 2014), una autoeficacia menor (Symes y Putwain, 2016) y un rendimiento académico más bajo (Putwain y Best, 2011). El presente estudio aporta más evidencias sobre los efectos negativos de los mensajes que resaltan el coste o los aspectos desfavorables y, además, proporciona nuevas evidencias sobre los beneficios del uso mensajes de refuerzo positivo por parte del profesorado.

En este estudio, también se hipotetiza que la pasión de los estudiantes predice la dedicación, tomando como medida el tiempo dedicado al estudio (hipótesis 2). En la misma línea que investigaciones previas, los resultados de este trabajo aportan evidencias sobre la relación positiva entre ambas variables, mostrando que, a mayor pasión, mayor dedicación. Aunque los estudios anteriores tratan específicamente el efecto de los diferentes tipos de pasión (armoniosa y obsesiva) y evalúan, en menor medida, el efecto de su presencia o ausencia, los presentes resultados están en consonancia con los de los trabajos que muestran los beneficios de ambos tipos de pasión (armoniosa y obsesiva) en la mejora del desempeño académico del alumnado, de su rendimiento académico (p. ej., Bélanger y Ratelle, 2021), su curiosidad intelectual (Ruiz-Alfonso y León, 2018) y su creatividad (Grohman et al., 2017). En cuanto a la dedicación, los resultados también están en consonancia con las investigaciones en el ámbito educativo (p. ej., Moeller et al., 2017) y en otros ámbitos (p. ej., Verner-Filion et al., 2017) que muestran que la pasión predice positivamente el tiempo que las personas dedican a practicar la actividad que les gusta.

Por último, para completar el modelo analizado, se examinan las vías de mediación de la pasión entre estilo comunicativo del profesorado y la dedicación del alumnado a sus estudios. Se observa un efecto indirecto significativo en las relaciones entre el estilo docente de refuerzo positivo o marco de ganancia y el de refuerzo negativo o marco de pérdida y la dedicación, por lo que se puede concluir que los mensajes del profesorado de refuerzo positivo o negativo afectan —por mediación de la pasión— al tiempo que el alumnado dedica a estudiar. En esta línea, por ejemplo, cuando el profesorado promueve la implicación de sus estudiantes en una tarea destacando los beneficios de implicarse en la actividad en lugar del coste de no hacerlo (p.ej., “Si haces los deberes, entenderás mejor la materia”), la pasión de sus estudiantes puede aumentar y, consecuentemente, también puede hacerlo el tiempo que dedican a estudiar. Por el contrario, cuando el docente tiende a fomentar la participación de sus estudiantes enfatizando el coste de no implicarse en la tarea (p. ej., “Si no estudias, suspenderás el examen”), puede minar la pasión de sus estudiantes y, con ello, hacer que disminuya el tiempo que dedican al estudio.

En resumen, tal y como se esperaba, los resultados de este trabajo aportan por primera vez evidencias sobre la relación entre los diferentes estilos comunicativos del profesorado, la pasión y la dedicación a los estudios. Los presentes resultados proporcionan una información novedosa sobre el efecto de tres tipos de mensajes del profesorado en la pasión del alumnado y sobre cómo esta, a su vez, repercute en la dedicación. Consecuentemente, este estudio amplía el conocimiento sobre el efecto de la pasión en el

ámbito educativo y el papel de las prácticas docentes concretas y específicas que estimulan la pasión del alumnado y promueven las variables de respuesta adaptativas.

#### *Limitaciones e investigaciones futuras*

La presente investigación presenta algunas limitaciones. En primer lugar, se ha realizado un estudio transversal, lo que ha impedido establecer relaciones de causalidad entre las variables. Se recomienda la realización de nuevos estudios que utilicen diseños longitudinales o incluso experimentales para determinar si la pasión y la dedicación pueden aumentar mediante la exposición repetida a mensajes de refuerzo positivo del profesorado. Además, también es importante que las futuras investigaciones verifiquen si la pasión, como variable mediadora, puede entenderse como mecanismo para establecer una relación clara entre el estilo comunicativo del profesorado y la dedicación. En segundo lugar, se han utilizado medidas autoinformadas para evaluar las percepciones del profesorado sobre su propio estilo comunicativo. Los futuros estudios deberían utilizar medidas objetivas, como informes de los profesores sobre los comportamientos y estilos, métodos de observación o calificaciones externas. Del mismo modo, deberían realizarse nuevas investigaciones que utilizaran una medida de tiempo más precisa —como pedir a los estudiantes que se cronometren a sí mismos a través de una aplicación o un programa informático específico cada vez que empiecen y terminen de estudiar—. En tercer lugar, este estudio ha evaluado únicamente la pasión general. Los futuros estudios deberían valorar el efecto potencial de los distintos tipos de mensajes del profesorado sobre la pasión armoniosa y obsesiva del alumnado, además del efecto sobre la pasión general. Dichos estudios también podrían incluir diferentes variables dependientes, como el bienestar, el compromiso académico o la competencia. Por último, también sería interesante que las nuevas investigaciones utilizaran otras muestras —por ejemplo, estudiantes universitarios— y comprobasen qué otras características del comportamiento del profesorado en el aula pueden ayudar al alumnado a desarrollar su pasión. Asimismo, los nuevos estudios podrían diseñar, aplicar y probar la eficacia de programas para mostrar al profesorado cómo fomentar las variables de respuesta adaptativas del alumnado a través de su estilo comunicativo.

En resumen, el presente estudio pone de manifiesto la importancia del estilo comunicativo del profesorado en el aula a la hora de promover la pasión general de sus estudiantes y el tiempo que estos dedican al estudio. Es necesario llevar a cabo más estudios para comprender mejor el efecto de los tres estilos comunicativos de los docentes tanto en la pasión general del alumnado como en la pasión armoniosa y obsesiva hacia otras materias escolares. Además, los nuevos estudios deberían poner el foco en el uso de diseños longitudinales y experimentales y en intervenciones concebidas para mejorar la pasión a través de un estilo de enseñanza basado en los aspectos positivos.

#### *Implicaciones para la práctica*

Este estudio proporciona información útil para la práctica educativa. Si bien nuestros hallazgos deberían ser respaldados por nuevas investigaciones que establecieran relaciones causales entre las variables, pueden proporcionar algunas herramientas prácticas para profesores e investigadores. Para empezar, pueden ayudar a concienciar al profesorado de la relevancia del tipo de mensajes que utiliza en el aula. Dados los efectos que los diferentes tipos de mensajes del profesorado tienen en las variables de repuesta del alumnado, el personal docente debería confiar en los mensajes que hacen hincapié en los beneficios a la hora de animar a sus estudiantes a que se impliquen en una actividad posterior. Por ejemplo,

cuando el profesorado desea que sus estudiantes se dediquen a una tarea en concreto, puede utilizar mensajes del tipo “si haces los deberes, entenderás mejor la asignatura y te sentirás mejor en clase” o “Si estudias para el examen, te sentirás orgulloso de tu trabajo”. Por el contrario, el profesorado debería evitar los mensajes que subrayan los aspectos negativos, como “Si no haces los deberes, te castigarán”, y los mensajes amotivacionales, como “Hagas lo que hagas, seguirás suspendiendo”. Por otro lado, estos resultados pueden ayudar a concienciar a la comunidad educativa de los beneficios de la pasión en la mejora de los resultados del alumnado. Por último, centrarse en una variable susceptible de intervención, como el estilo comunicativo del profesorado, puede ayudar a los investigadores del ámbito educativo a desarrollar intervenciones basadas en evidencias para asesorar al profesorado sobre los mensajes en los que confiar.

## Financiación

La participación de Zuleica Ruiz-Alfonso en esta investigación está financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación, contrato posdoctoral Juan de la Cierva-Formación [FJCI-2017-31844].

## Referencias

- Bélanger, C., y Ratelle, C. F. (2021). Passion in University: The role of the Dualistic Model of Passion in explaining students' academic functioning. *Journal of Happiness Studies*, 22(5), 2031–2050. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00304-x>
- Bonneville-Roussy, A., Vallerand, R. J., y Bouffard, T. (2013). The roles of autonomy support and harmonious and obsessive passions in educational persistence. *Learning and Individual Differences*, 24, 22–31. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.015>
- Bouzigarene, N., Bourdeau, S., Leduc, C., Gousse-Lessard, A.-S., Houffort, N., y Vallerand, R. J. (2017). We are our passions: The role of identity processes in harmonious and obsessive passion and links to optimal functioning in society. *Self and Identity*, 17(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/15298868.2017.1321038>
- Chamarro, A., Penelo, E., Fomiele, A., Obersrt, Ú., Vallerand, R. J., y Fernández-Castro, J. (2015). Psychometric properties of the Spanish version of the Passion Scale. *Psicothema*, 27(4), 402–409. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.80>
- Grohman, M. G., Ivcevic, Z., Silvia, P., y Kaufman, S. B. (2017). The role of passion and persistence in creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(4), 376–385. <https://doi.org/10.1037/aca0000121>
- Guhn, M., Emerson, S. D., y Gouzouasis, P. (2019). A population-level analysis of associations between school music participation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 112(2), 308–328. <https://doi.org/10.1037/edu0000376>
- Hayes, T. (2018). *Introduction to mediation, moderation and conditional process analysis: A regression-based approach* (2nd ed.). Guilford Press.
- Hayes, T., y Enders, C. K. (2022). Maximum likelihood and multiple imputation missing data handling: How they work and how to make them work in practice. En H. Cooper (Ed.), *APA Handbook of research methods in psychology* (pp. 27–51). Washington, DC: American Psychological Association.
- Hornstra, L., Stroet, K., y Weijers, D. (2021). Profiles of teachers' need-support: How do autonomy support, structure, and involvement cohere and predict motivation and learning outcomes? *Teaching and Teacher Education*, 99, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103257>
- Lazarides, R., Fauth, B., Gaspard, H., y Göllner, R. (2021). Teacher self-efficacy and enthusiasm: Relations to changes in student-perceived teaching quality at the beginning of secondary education. *Learning and Instruction*, 73, Article 101435. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101435>
- León, J., Medina-Garrido, E., y Núñez, J. L. (2017). Teaching quality in math class: The development of a scale and the analysis of its relationship with engagement and achievement. *Frontiers in Psychology*, 8(895), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00895>
- León, J., Santana-Monagas, E., Loro, J. F., y Núñez, J. L. (2019). *How can teachers encourage study? Preliminary validation of an assessment tool for messages in the classroom*. I Congreso Internacional de Educación e Intervención: Psicoeducativa, Familiar y Social. 262.
- Moeller, J., Dietrich, J., Eccles, J. S., y Schneider, B. (2017). Passionate experiences in adolescence: Situational variability and long-term stability. *Journal of Research on Adolescence*, 27(2), 344–361. <https://doi.org/10.1111/jora.12297>
- Moeller, J., y Grassinger, R. (2013). *Passion as concept of the psychology of motivation. Conceptualization, assessment inter-individual variability and long-term stability. Universität Erfurt. January 2014*.
- Moreno-Murcia, J. A., Hernández, E. H., Fin, G., León, J., y Núñez, J. L. (2021). Controlling style, relatedness and cohesion in university students: A six countries comparison. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 41, 8062–8069. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01236-8>
- Nicholson, L. J., y Putwain, D. (2020). A cross-lagged panel analysis of fear appeal appraisal and student engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 830–847. <https://doi.org/10.1111/bjep.12334>
- Ntoumanis, N., Quested, E., Reeve, J., y Cheon, S. H. (2018). *Need-supportive communication: Implications for motivation in sport, exercise and physical activity*. En B. Jackson, J. Dimmock, y J. Compton (Eds.), *Persuasion and communication in sport, exercise, and physical activity* (pp. 155–169). Routledge.
- Oliveira, A., Silva, F., Mota, L., McPherson, G., y Oliveira-Silva, P. (2021). Disentangling motivation within instrumental music learning: A systematic review. *Music Education Research*, 23(1), 105–122. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1866517>
- Opendakker, M.-C. (2020). *Three decades of educational effectiveness research in Belgium and the Netherlands: Key studies, main Research topics and findings In International Perspectives in Educational Effectiveness Research* (pp. 231–286). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-44810-3\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-44810-3_10)
- Peixoto, E. M., Pallini, A. C., Vallerand, R. J., Rahimi, S., y Silva, M. V. (2021). The role of passion for studies on academic procrastination and mental health during the COVID-19 pandemic. *Social Psychology of Education*, 24(3), 877–893. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09636-9>
- Putwain, D., y Best, N. (2011). Fear appeals in the primary classroom: Effects on test anxiety and test grade. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 580–584. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.07.007>
- Putwain, D., y Remedios, R. (2014). The scare tactic: Do fear appeals predict motivation and exam scores? *School Psychology Quarterly*, 29(4), 503–516. <https://doi.org/10.1037/spq0000048>
- Putwain, D., Remedios, R., y Symes, W. (2016). The appraisal of fear appeals as threatening or challenging: Frequency of use, academic self-efficacy and subjective value. *Educational Psychology*, 36(9), 1677–1697. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.963028>
- Putwain, D., Symes, W., y Wilkinson, H. M. (2017). Fear appeals, engagement, and examination performance: The role of challenge and threat appraisals. *British Journal of Educational Psychology*, 87(1), 16–31. <https://doi.org/10.1111/bjep.12132>
- Robbins, R., y Niederdeppe, J. (2019). Testing the role of narrative and gain-loss framing in messages to promote sleep hygiene among high school students. *Journal of Health Communication*, 24(1), 84–93. <https://doi.org/10.1080/10810730.2019.1581305>
- Rodríguez-Gómez, D., y Talero-Gutiérrez, C. (2022). *Effects of music training in executive function performance in childr systematic A. Frontiers in Psychology Review*, 13. Article 968144. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.968144>
- Ruiz-Alfonso, Z., y León, J. (2017). Passion for math: Relationships between teachers' emphasis on class contents usefulness, motivation and subjective value. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 284–292. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.010>
- Ruiz-Alfonso, Z., y León, J. (2018). Teaching quality: Relationships between passion, deep strategy to learn and epistemic curiosity in math. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(2), 1–19. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1562944>
- Ruiz-Alfonso, Z., León, J., Santana, L. E., y González, C. (2021). Teaching quality: An explanatory model of learning in Secondary Education. *Psicología Educativa*, 27(1), 67–76. <https://doi.org/10.5093/psed2020a18>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation development and wellness*. The Guilford Press.
- Santana-Monagas, E., Putwain, D. W., Núñez, J. L., Loro, J. F., y León, J. (2022). Do teachers' engaging messages predict motivation to learn and performance? *Revista de Psicodidáctica*, 27(1), 86–95. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2021.11.001>
- Santana-Monagas, E., Núñez, J. L., Loro, J. F., Huéscar, E., y León, J. (2022). Teachers' engaging messages: The role of perceived autonomy, competence and relatedness. *Teaching and Teacher Education*, 109, Article 103556. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103556>
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic intervals for indirect effects in structural equations models. En S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology* (pp. 290–312). Jossey-Bass.
- Stroet, K., Opendakker, M. C., y Minnaert, A. (2015). What motivates early adolescents for school? A longitudinal analysis of associations between observed teaching and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 129–140. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.002>
- Sverdlík, A., Rahimi, S., y Vallerand, R. J. (2022). Examining the role of passion in university students' academic emotions, self-regulated learning and well-being. *Journal of Adult and Continuing Education*, 28(2), 426–448. <https://doi.org/10.1177/14779714211037359>
- Symes, W., y Putwain, D. (2016). The role of attainment value, academic self-efficacy, and message frame in the appraisal of value-promoting messages. *British Journal of Educational Psychology*, 86(3), 446–460. <https://doi.org/10.1111/bjep.12117>
- Tversky, A., y Kahneman, D. (1986). *Rational choice and the framing of decisions*. *The Journal of Business*, 59(4), 251–278.
- Vallerand, R. J. (2015). *The psychology of passion: A dualistic model*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Vallerand, R. J., Blanchard, C. M., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C. F., Leonard, M., Gagne, M., y 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>
- Verner-Filion, J., Vallerand, R. J., Amiot, C. E., y Mocuani, I. (2017). The two roads from passion to sport performance and psychological well-being: The mediating role of need satisfaction, deliberate practice, and achievement goals. *Psychology of Sport and Exercise*, 30, 19–29. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.01.009>
- Zahid, A., y Reicks, M. (2018). Gain-framed beverage parenting practices were related to higher motivation scores for sugar-sweetened beverage parenting practices than loss-framed messages. *Nutrients*, 10(5). <https://doi.org/10.3390/nu10050625>