



UNIVERSITAS
Miguel Hernández

Trabajo Final de Grado – Propuesta de Intervención



**MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO POR MEDIO
DE LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO EN LAS CLASES**

GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

ALUMNO: ANDRÉS MANZANO VICENTE

TUTORA ACADÉMICA: CELESTINA MARTÍNEZ GALINDO

TUTOR EXTERNO: RAÚL FERNÁNDEZ BAÑOS

CURSO ACADÉMICO: 2017-2018

ÍNDICE

1. Contextualización	Pág. 2
2. Procedimiento de revisión	Pág. 3
3. Revisión bibliográfica	Pág. 4
3.1. Satisfacción intrínseca	Pág. 4
3.2. Compromiso académico	Pág. 5
3.3. Motivación de los estudiantes	Pág. 6
4. Propuesta de estudio	Pág. 8
4.1. Muestra	Pág. 8
4.2. Procedimiento e instrumentos	Pág. 9
4.3. Análisis de datos	Pág. 10
5. Intervención	Pág. 11
6. Conclusiones y perspectivas futuras	Pág. 11
7. Bibliografía	Pág. 12

1. CONTEXTUALIZACIÓN

En este trabajo se pretende conocer los principales factores que intervienen en el rendimiento académico, en relación a las variables de motivación intrínseca y extrínseca. La motivación se basa en aquellas cosas que nos incitan a realizar ciertas acciones, nos dirige en determinadas direcciones y nos mantiene en algunas actividades hasta lograr cumplir todos los objetivos planteados. Además, la motivación es la responsable de que sigamos aprendiendo, ya que los procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje son voluntarios y están bajo el control de la persona.

El rendimiento académico, está determinado por un conjunto de factores y espacios temporales que intervienen en el proceso de aprendizaje. Existen diferentes aspectos que se relacionan al rendimiento académico, entre los que intervienen según Garbanzo (2007) componentes tanto internos (determinantes personales) como externos al alumnado (determinantes sociales e institucionales).

Los determinantes personales se incluyen aquellos factores de carácter personal, cuyas interrelaciones se pueden producir en función de variables subjetivas, sociales e institucionales (motivación, competencia y condiciones cognitivas, autoconcepto académico, inteligencia, formación previa a la universidad, etc.).

Los determinantes sociales son aquellos factores asociados al rendimiento académico de carácter social que interactúan con la vida académica del alumno, cuyas interrelaciones se pueden producir entre sí y entre variables personales e institucionales (Diferencias sociales, contexto socioeconómico, nivel educativo del entorno familiar, etc.).

Los determinantes institucionales son definidos por Carrión (2002), como componentes no personales que intervienen en el proceso educativo, lo cuales al interactuar con los componentes personales influyen en el rendimiento académico alcanzado. Dentro de los determinantes institucionales se encuentran: metodologías docentes, horarios de las distintas materias, cantidad de alumnos por profesor, dificultad de las distintas materias. Los elementos que actúan en esta categoría tienen gran importancia en estudios sobre factores asociados al rendimiento académico desde el punto de vista de la toma de decisiones, pues se relacionan con variables que en cierta medida se pueden establecer, controlar o modificar, son de orden institucional, es decir condiciones, normas, requisitos de ingreso, requisitos entre materias, los horarios de los cursos, tamaños de grupos, entre otros factores que rigen en la institución educativa (Montero y Villalobos, 2004).

En base a la contextualización realizada, y teniendo en cuenta la importancia de la motivación en el rendimiento académico, en este trabajo se pretende ahondar sobre esta temática y **dar respuesta a cuestiones como:**

- ❖ ¿Qué factores de la motivación intrínseca se asocian al rendimiento académico de estudiantes de la Facultad de Deportes de la Universidad Autónoma de Baja California?
- ❖ ¿Qué factores de la motivación extrínseca se asocian al rendimiento académico de estudiantes de la Facultad de Deportes de la Universidad Autónoma de Baja California?
- ❖ ¿Cuál es el nivel de motivación que tienen estudiantes de la Facultad de Deportes de la Universidad Autónoma de Baja California?
- ❖ ¿Cómo es la relación entre la motivación intrínseca y extrínseca con el rendimiento académico?

Para ello, el **objetivo** perseguido ha sido realizar una revisión bibliográfica con la que contextualizar todos los aspectos relacionados con la motivación a fin de establecer una **propuesta final de intervención desde el área de Educación Física** con la que poder aumentar el rendimiento académico en los alumnos que cursan las asignaturas de la Facultad de Deportes de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

2. PROCEDIMIENTO DE REVISIÓN

Este trabajo se ha elaborado a través de la recopilación de varios artículos específicos sobre el tema elegido. Para la búsqueda de estos artículos se han utilizado las siguientes palabras clave: “motivación”, “rendimiento académico”, “satisfacción”, “compromiso académico”, “deporte naturaleza” y “metodología”.

La información presentada en este trabajo se ha extraído de diferentes bases de datos electrónicas como: GICOM (Grupo de Investigación en Comportamiento Motor - UMH), Dialnet (Base de datos científicos hispanos) y Google Académico.

Los documentos utilizados en este trabajo (68) datan desde el 1976 hasta artículos más actuales de 2015, los cuales nos dan bastante información acerca del objetivo del estudio. Para seleccionar estos artículos, previamente se hizo una lectura de los resúmenes y se eliminaron tanto los duplicados como los menos necesarios y cercanos al objetivo de estudio, eliminando los que no tuvieran ninguna referencia a estudios de motivación o satisfacción en las clases. Dejando así todos los artículos, estudios y documentos relacionados con el objetivo central de este trabajo.

En la *Figura 1* se puede ver el proceso de selección de los diferentes estudios y artículos encontrados en las diferentes bases de datos.

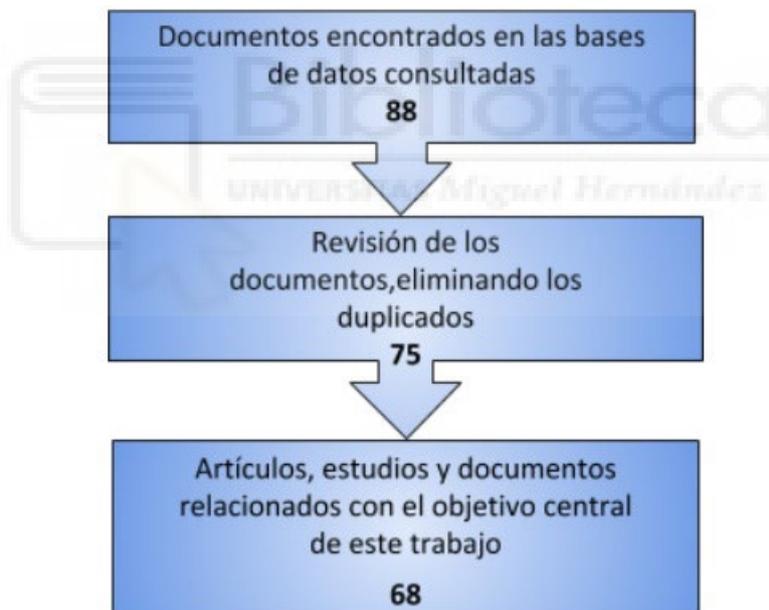


Figura 1. Proceso de selección de artículos

3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Como hemos visto en la contextualización, el **compromiso académico** en estudiantes universitarios es un factor preocupante en la actualidad que puede estar relacionado con la satisfacción y/o aburrimiento que la persona experimenta durante su etapa de Educación Superior. Las sensaciones de logros, fracasos o decepciones que vivencie el alumnado con las materias que componen el programa de estudios de la Licenciatura que esté cursando, pueden influir en la consecución del éxito o fracaso académico, pudiendo repercutir tanto en el compromiso académico, como en la motivación o desmotivación de los estudiantes.

Así, las variables a estudiar en este trabajo serán la **satisfacción** intrínseca, el **compromiso** académico y el tipo de **motivación** de estudiantes universitarios.

3.1. SATISFACCIÓN INTRÍNSECA

Entre las teorías que estudian la **satisfacción** de las personas, encontramos las **teorías con el bienestar subjetivo**. El concepto de bienestar subjetivo se define como la valoración subjetiva que hacen las personas de su propia calidad de vida, teniendo en cuenta aquellos elementos que comprenden desde estados transitorios hasta evaluaciones sobre el sentido propio de la vida (Casas, 1996).

En este trabajo nos hemos centrado en la teoría del bienestar subjetivo que nos propone Diener y Emmons (1985). Dichos autores, identifican dos dimensiones dentro de la teoría de bienestar subjetivo, la **dimensión cognitiva** y la **afectiva**. Podemos encontrar, que el bienestar subjetivo es una unificación del proceso cognitivo (motivos de satisfacción e insatisfacción) y dos procesos afectivos (positivo y negativo), según Diener y Emmons (1985). Previamente, Campbell, Converse, y Rodgers (1976) relacionaron el componente cognitivo y el afectivo (positivo y negativo), con la satisfacción vital y la felicidad respectivamente. De esta forma, se resumía el bienestar subjetivo era identificado intrínsecamente con los siguientes componentes: la satisfacción global con la vida, satisfacción en áreas concretas de la vida y el afecto (positivo y negativo).

De las dos dimensiones existentes en la teoría del bienestar subjetivo, la **dimensión afectiva** se relaciona con el afecto y las emociones, como podría ser la desesperación, la admiración, el aburrimiento, etc. Por otro lado, la **dimensión cognitiva** la identifican con procesos evaluativos de la satisfacción con la vida y áreas concretas de ésta, pudiendo ser la familia, el trabajo, la escuela, los amigos, de forma específica (Diener, y Emmons, 1985). Así, el afecto se relaciona como la experiencia emocional que nos sucede, la cual nos facilita una información importante de cómo transcurren nuestras vidas, revelando finalmente nuestra respuesta ante cualquier experiencia, siendo el componente fundamental, sobre el que las personas enjuician desde una perspectiva global su propio bienestar (Kanheman, 1999). También, el afecto abarca tanto reacciones relativamente pasajeras y ligadas a estados fisiológicos reconocibles (emociones), como estados más duraderos (estados de ánimo), tal y como indican Diener y Emmons (1985).

De esta forma, la dimensión cognitiva se vincula con la satisfacción con la vida de forma global y específica, entendiéndose éstas como la evaluación subjetiva de la vida en función de las percepciones individuales de las múltiples áreas vitales y la satisfacción con éstas en su conjunto, según Henrich y Herschbach (2000). Otro autor, Diener (1994), define la satisfacción vital como un juicio global que las personas hacen cuando consideran su vida como un todo.

Si nos centramos en la dimensión cognitiva de satisfacción específica en áreas concretas de la vida, encontramos las **áreas de formación y de actividad física** en el tiempo libre, entre otras.

En esta línea, Danielsen et al. (2009) y Mloi (2010) han demostrado como la satisfacción con la escuela es capaz de influir en la satisfacción con la vida, revelando también la influencia que tiene en el rendimiento académico, relacionándose a su vez con un aumento del compromiso académico de los alumnos (Danielsen, Breivik, y Wold, 2011), y todo esto influye en los niveles de estrés del estudiante según Hui y Sun (2010).

En relación a la satisfacción o insatisfacción con la materia de EF y la satisfacción o insatisfacción con la escuela de forma general, Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Pérez-Quero, Ortiz-Camacho, y Bracho-Amador (2012), encontraron en su estudio que los alumnos de EF con niveles altos de diversión hacia la materia desarrollan una motivación intrínseca hacia las sesiones, dando mayor importancia al esfuerzo y el aprendizaje con la meta de mejorar, considerando muy importante la materia de EF. Al respecto, diversos autores (Baena-Extremera, y Granero-Gallegos, 2015; Fernández, Méndez, Cecchini, y González, 2012; Ferriz, Sicilia, y Sáenz, 2013) hallaron que los entornos de aprendizaje enfocados hacia el mero aprendizaje, la satisfacción intrínseca y la superación de uno mismo, predecían positivamente la satisfacción con la EF y con la escuela, y negativamente el aburrimiento, además de relacionarse según Cuevas, García, y Contreras (2013), con el esfuerzo de los alumnos, la perseverancia en el aprendizaje y cohesión del grupo (así, el docente tiene un papel importantísimo en conseguir que los adolescentes se diviertan y estén satisfechos con la materia, por medio del diseño de las clases y las tareas y el control del clima y ambiente de aprendizaje).

Para proporcionar estos climas de aprendizaje en el que los alumnos han de sentirse autónomos, los docentes tienen que apoyarse en diversos escenarios para dar las sesiones, buscando el mejor según las necesidades de sus alumnos, y un escenario positivo para ello sería el medio natural.

3.2. COMPROMISO ACADÉMICO

El compromiso académico se estudia desde distintos enfoques teóricos y en líneas generales, se reconoce que está conformado por dos factores: el aprendiz -con sus motivaciones, su capacidad cognitiva, para regular el tiempo y el ambiente de estudio, el necesario control del esfuerzo para aprender- y el contexto (Mehdinezhad, 2011).

Se utilizan diversos enfoques para comprender los factores que actúan, tanto de forma positiva como negativa, sobre el compromiso académico (Zepke, Leach y Butler, 2010, p. 1). Algunos enfoques se orientan a la motivación del estudiante (Schuetz, 2008), otros a la interacción producida entre profesor y alumno (Umbach y Wawrzynski, 2005), otros se orientan también al desarrollo entre los aprendices; también hay otros centrados en los roles de la política y la cultura colectiva/institucional o contextual (Porter, 2006; McInnis, 2003; Yorke, 2006) y de las variables “no colectivas/institucionales” como influencias familiares, de amigos, la salud y el trabajo (Law, 2005; Miliszewska y Horwood, 2004). En lo que respecta a la tesis nos vamos a centrar en diferentes visiones o puntos de vista, que se describen a continuación:

Motivación y disposición hacia el aprendizaje: desde este punto de vista comprendemos que el compromiso académico aumenta cuando los estudiantes están intrínsecamente motivados y desean participar activamente en los aprendizajes, esto se vincula con el estudio del aprendizaje autónomo (Fredericks, Blumenfeld y Paris, 2004).

Interacción entre los estudiantes y los profesores: desde este punto de vista el compromiso académico se puede ver favorecido o no por el tipo de conexión o vínculo que se desenvuelve entre profesores y alumnos (Zepke, Leach y Butler, 2010).

Interacción entre los alumnos entre sí: se centra en la influencia que tiene el desarrollo del aprendizaje cooperativo o colaborativo sobre la implicación académica y defiende que, cuanto mayor colaboración y trabajo entre los compañeros de clase, aumenta el compromiso ante el aprendizaje (Zepke, Leach y Butler, 2010).

Apoyo no colectivo o institucional: analiza el peso que tienen los vínculos familiares, sociales y afectivos en el desarrollo del compromiso académico del estudiante (Zepke, Leach y Butler, 2010).

El compromiso académico de los adolescentes es otro factor que ha sido investigado sobre la relación que éste tiene con la satisfacción vital. El compromiso académico es una teoría multidimensional compuesta por los subtipos académicos, conductual y cognitivo (Appleton, Christenson, Kim, y Reschly, 2008; Fredericks, Blumenfeld, y Paris, 2004), y que se relaciona con los resultados académicos y niveles socio-emocionales (Marks, 2000). Recientemente, Lewis, Huebner, Malone y Valois (2011), han

encontrado que aquellos adolescentes que iniciaron la etapa de Secundaria con altos niveles de satisfacción, tenían mayores niveles en su compromiso cognitivo, creyendo firmemente que la escuela les reportaría grandes beneficios en su futuro. A su vez, se mostraron más satisfechos con sus vidas y, con una visión positiva hacia cómo la escuela puede ayudarles a conseguir sus metas futuras. Estos resultados, son importantes para este trabajo puesto que los adolescentes pasan la mayor parte del tiempo en la escuela (Roeser, y Eccles, 2000).

Por último, otra variable estudiada e influyente en el área académica es el fracaso escolar, aunque no se encuentren demasiadas investigaciones. Por ejemplo, Huebner y Alderman (1993), no encontraron diferencias significativas entre el bienestar subjetivo global y aquellos estudiantes en riesgo de fracaso académico. La falta de estudios en esta variable puede ser debida a que es difícil analizar a los discentes que han fracasado a nivel académico, puesto que la mayoría han abandonado sus estudios y no acuden a los centros educativos. Finalmente destacar que el entorno escolar está compuesto por docentes, compañeros/as, y diferentes materias que pueden intervenir de alguna forma en la valoración del alumnado de su propio bienestar subjetivo, por lo que sería interesante estudiar estos últimos factores.

En esta línea, las competencias docentes son un factor imprescindible en la consecución de que el estudiante esté satisfecho en los centros de enseñanza (Danielsen et al., 2009; Hui, y Sun, 2010), ya que el clima de aprendizaje creado por éste en la escuela en general, y en la EF en particular, repercutirá tanto en el comportamiento como en el aprendizaje del alumnado en función de si se sienten satisfechos o aburridos (Zullig, Huebner, y Patton, 2011), pudiendo llegar a conseguir la reducción del abandono escolar (Elmore, y Huebner, 2010).

3.3. MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Para comprender mejor la relación entre motivación y satisfacción nos vamos a centrar en la miniteoría del locus de causalidad, que forma parte de la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985). Dicho entramado teórico, diferencia entre la motivación intrínseca, extrínseca (con sus distintas regulaciones) y la desmotivación. Diversos estudios han identificado la relación entre la satisfacción y el aburrimiento con distintos tipos de motivación (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002; Ryan, 1995; Chantal, Vallerand, y Vallières, 2001; Vallerand y cols., 1989, 1993)

Así, dentro de un continuo que oscila de la mayor a menor autodeterminación encontramos:

Motivación intrínseca. Está relacionada con la necesidad de explorar nuestro entorno, la curiosidad y el placer de realizar una actividad, sin recibir ninguna recompensa externa directamente. El simple hecho de realizar la actividad ya es el objetivo, sintiéndose así competente y autorrealizado. Existen tres tipos de motivación intrínseca según varios autores (Vallerand y cols., 1989, 1993): motivación intrínseca hacia el conocimiento (se implica en una actividad por el placer y la satisfacción de aprender), motivación intrínseca hacia la ejecución (se implica en la actividad por mero placer mientras busca superarse a sí mismo) y motivación intrínseca hacia la estimulación (se implica en la actividad para descubrir sensaciones asociadas a sus propios sentidos).

Motivación extrínseca. Se define por la necesidad de recompensas o la influencia de agentes externos. Según la Teoría de la Integración Organísmica hay cuatro tipos de motivación extrínseca (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002; Ryan, 1995; Chantal, Vallerand, y Vallières, 2001). Regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada.

La **regulación externa** es la menos autónoma de todas, se define por realizar la acción para satisfacer un requerimiento externo o ya sean premios, recompensas o evitar cualquier castigo (Deci y Ryan, 2000). Los alumnos se sienten controlados por un locus de control externo (Deci y Ryan, 2000).

La **regulación introyectada** (o autoejecutada) está asociada a la autoaprobación, querer evitar la ansiedad y el resultado de mejoras del ego (Deci y Ryan, 2000). Principalmente los motivos de su participación son por reconocimiento social, por presionarse a sí mismo o por sentimientos de culpa (García Calvo, 2004), ya que quiere regular su comportamiento obligándose a esto. Por ello, esta regulación sigue teniendo un locus externo.

En la **regulación identificada** se realiza la acción libremente, aunque no sea de su agrado, ya que valora y juzga la importancia de esta (Cattaralá, 2004). Cuando la persona es consciente de la acción que realiza y su porqué, existe un gran nivel de autonomía (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000).

Desmotivación. Es la falta absoluta de motivación tanto extrínseca como intrínseca. Es el nivel más bajo de autonomía para actuar (Deci y Ryan, 1985; Koestner, Lossier, Vallerand, y Carducci, 1996), al cual se llega cuando la persona no aprecia una actividad (Ryan, 1995), por no sentirse competente (Bandura, 1986), o por no conseguir el resultado que esperaba (Seligman, 1975). Participan sin interés, sufren efectos negativos, como depresión, apatía, sin buscar relaciones sociales, afecto o metas materiales/superficialidades (Vallerand, 2001). Se identifican cuatro tipos dentro de la desmotivación según Pelletier y cols. (1998): desmotivación por capacidad/habilidad (falta de habilidad o capacidad de ejecutar una tarea), desmotivación por creencias del individuo (piensa que no conseguirá resultados con la estrategia a seguir), desmotivación por las creencias de capacidad y esfuerzo (considera demasiado esfuerzo una acción por la cual no quiere implicarse) y desmotivación por creencias de impotencia (el individuo siente que el esfuerzo no valdrá para nada).

La motivación intrínseca lleva a que las personas interioricen las distintas reglas o normas y las asimilen, percibiendo mayor autonomía en la acción. Los distintos tipos de regulación constituyen el llamado PLOC (Perceived Locus Of Causality), o locus percibido de causalidad, relacionado con el locus de control (externo o interno), medible a través de los diferentes tipos de razones (los motivos) para comprometerse en la conducta social (Deci y Ryan, 1985; Hagger y Armitage, 2004). Este PLOC es un indicador de los distintos niveles de autonomía en la conducta. Por esto, los alumnos que presentan mayores niveles de motivación intrínseca se observan con la necesidad de explorar el entorno, curiosidad, etc., lo que los lleva a ser más autónomos, competentes y con buenas relaciones sociales, relacionándose positivamente con la satisfacción con la vida (Balaguer, Castillo, y Duda, 2008), organizando así sus acciones a raíz de intereses y metas personales. Otros autores (Ryan y Deci, 2001) agregan que cuando la persona se compromete por completo, se desarrolla el **bienestar eudaimónico**, que se conoce como los niveles más altos de felicidad con relación a la valoración del individuo sobre su desarrollo humano (Ryff y Singer, 2008). De igual forma, autores como Ntoumanis (2002) y Standage, Duda, y Ntoumanis (2005) determinaron que la motivación intrínseca predecía de manera óptima el afecto positivo y negativamente la infelicidad, mientras que, la desmotivación predecía positivamente la infelicidad.

Por su parte otros autores encontraron que la motivación intrínseca predice la diversión y un mayor nivel de autoestima, y éstas mismas a su vez la satisfacción (Standage, Duda, y Ntoumanis, 2006), además de relacionarse con la diversión, el esfuerzo y climas de aprendizaje de habilidades (Granero-Gallegos, y Baena-Extremera, 2014; Soini, Liukkonen, Watt, Yli-Piipari, y Jaakkola, 2014). Así podemos sostener que diseñando las sesiones con antelación para las clases de EF y utilizando las correctas estrategias de motivación, se puede aumentar la diversión, la motivación intrínseca (**locus de control interno**) y los niveles de bienestar subjetivo.

Por otra parte, la motivación extrínseca (**locus de control externo**) y la desmotivación (**locus de control externo**) se vinculan de manera positiva con el aburrimiento y los climas de aprendizaje de aproximación y el rendimiento (Conroy, Kaye, y Coatsworth, 2006; Smith, Duda, Allen, y Hall, 2002). Ya que la motivación extrínseca está determinada por recompensas o agentes externos, lo que hace que los alumnos realicen las tareas o demandas sintiéndose más o menos controlados. Mientras que la desmotivación corresponde al grado más bajo de autodeterminación o autonomía (García Calvo, 2014), que se produce cuando el alumno no valora una actividad (Ryan, 1995) y por su falta de intención para actuar (Deci y Ryan, 1985; Koestner, Lossier, Vallerand, y Carducci, 1996), no sintiéndose competente (Bandura, 1986). Los alumnos que se encuentran desmotivados practican sin propósito, experimentando efectos negativos, como apatía, incompetencia, depresión, y no buscan objetivos afectivos, sociales ni materiales (Vallerand, 2001).

4. PROPUESTA DE ESTUDIO

El presente trabajo de investigación fue motivado como consecuencia del interés personal que tienen los alumnos de la Facultad de Deportes respecto a la asignatura optativa de campismo y cómo esto repercute en la actitud y compromiso de los estudiantes con la escuela/universidad/entidad. Para ello, se pretende comparar el grado de satisfacción, la motivación y el compromiso académico general de los estudiantes que cursan la asignatura de Campismo y la de Sociología y Evaluación de la Actividad Física y del Deporte.

En este trabajo se intenta por una parte reflexionar, descubrir y analizar, cuáles son esos elementos que impiden o impulsan los aprendizajes que permiten lograr mejores condiciones de práctica de las organizaciones y, por la otra, proponer recomendaciones y sugerencias, producto de haber estudiado el caso en profundidad.

Para realizar este trabajo se emplearon técnicas de investigación utilizadas en otros trabajos de motivación. Se espera que los resultados sean motivo de futuras investigaciones que permitan establecer y corroborar lo que podría ser un modelo de intervención que facilite el cambio en las organizaciones de asignaturas optativas (como campismo) en México, haciéndolas más llamativas y satisfactorias para el alumnado.

4.1. MUESTRA

Este trabajo se desarrolla en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) en Ensenada, México. Esta universidad se encuentra entre las veinte mejores universidades de México (la número 19).

El campus universitario de UABC se encuentra al sur de la ciudad de Ensenada (Baja California, México). El Trabajo Fin de Grado se realizará en el Campus Valle Dorado, en este se concentran las facultades de Idiomas, de Ciencias Administrativas y Sociales, Ciencias de la Salud, Artes y Deportes.

La finalidad de la **Facultad de Deportes (UABC)** es formar profesionales cualificados en la actividad física y deporte, que apliquen principios científicos y técnicos específicos de la motricidad humana, para el diseño y desarrollo de soluciones a problemáticas en el ámbito nacional e internacional, con sentido ético, responsables, emprendedores y capaces de adaptarse a las demandas del entorno; además de fomentar la generación y transferencia de nuevos conocimientos para ayudar al desarrollo de la sociedad a través de la cultura física. Para fomentar esta cultura, la Facultad de Deportes, oferta y desarrolla una gran cantidad de actividades de salud, lúdico-deportivas y disciplinas específicas para todos los alumnos de la universidad y la población de Ensenada, promocionando así el deporte y sus beneficios.



Figura 1.
Organigrama del
centro

La universidad cuenta con un gimnasio/pabellón propio dentro del campus, que facilita la práctica de las asignaturas que más lo necesitan, como pueden ser deportes más específicos como voleibol, baloncesto, etc. La universidad está ubicada junto a una ciudad deportiva, facilitando a la facultad de Deportes la realización de las asignaturas de la carrera y ofertando actividades lúdicas y entrenamientos deportivos de diversos tipos y niveles, creando así un ambiente de deporte y salud. La facultad de deportes también cuenta con un laboratorio de investigación, el cual también utilizan los alumnos de deportes para algunas de sus asignaturas.

En relación a la muestra de estudio, todos los alumnos son mexicanos (60), hombres y mujeres de entre 19 y 41 años que están estudiando segundo y tercero de carrera en la Universidad Autónoma de Baja California y cursaron estas asignaturas en la Facultad de Deportes durante el segundo semestre del curso 2017-2018.

4.2. PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTOS

Procedimiento:

Se pidió permiso previo a los órganos competentes para poder realizar esta investigación. Se informó con detalle a los alumnos acerca del protocolo y objetivos del estudio, de la participación voluntaria y de la confidencialidad de las respuestas y datos. Los instrumentos utilizados para medir las diferentes variables se entregaron vía e-mail por los propios investigadores y sin la presencia del docente. Se les informó de que no hay respuestas correctas o incorrectas, y se les pide que contesten con la máxima sinceridad y honestidad posible.

Instrumentos:

- **Escala de Percepción de Locus de Causalidad en la Educación Física (PLOC-EF)** (Goudas, Biddle y; Fox, 1994). Este test valora la participación individual de cada alumno en clase. El test está compuesto por 20 afirmaciones, las cuales los alumnos tienen que elegir con una escala numérica si están “Totalmente en desacuerdo” (1) o “Totalmente de acuerdo” (7). Con este test podemos medir la motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y no motivación.
- **Sport Satisfaction Instrument (SSI)** adaptada a Educación Física. Se usa la versión española (Balaguer, Atienza, Castillo, Moreno, y Duda, 1997) del Sport Satisfaction Instrument (SSI) de Duda y Nicholls (1992), adaptada a EF (SSI-EF) (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Bracho-Amador, y Pérez-Quero, 2012). El SSI-EF consta de 8 ítems para medir la satisfacción intrínseca en una actividad deportiva mediante dos subescalas que miden satisfacción/diversión (5 ítems) y aburrimiento (3 ítems) en la práctica deportiva. La escala está precedida por la frase “Según la asignatura que doy en clase...”, haciendo referencia a las distintas materias recibidas por los estudiantes (Lengua, Matemáticas, Educación Física, Inglés, Geografía e Historia). Un ejemplo de ítem de satisfacción/diversión es “Normalmente encuentro la asignatura de... interesante» y, de aburrimiento es “En las clases de... a menudo sueño despierto en vez de pensar en lo que hago realmente”. Las respuestas se recogerán en una escala de tipo Likert de 5 puntos que oscila desde 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo).
- **Cuestionario de Compromiso y Desafecto - Versión Corta (CCD-C)** (Una Chi y Ellen Skinner). Consta de doce afirmaciones referidas a sus clases, las cuales tienen que afirmar o desmentir con una escala del 1 (Falso) al 5 (Verdadero). Las afirmaciones realizadas en el cuestionario se refieren al trabajo que los propios alumnos realizan o no en clases, llevándonos a saber con sus respuestas la cantidad de compromiso o desafecto que tienen hacia las clases. Factores a medir: Compromiso Conductual; Compromiso Emocional; Desafecto Conductual; y Desafecto Emocional.

4.3. ANÁLISIS DE DATOS

Los análisis estadísticos que se llevarán a cabo en este trabajo, serán los que se describen a continuación:

Se realizará un análisis factorial confirmatorio de las escalas CCD-C, SSI-EF adaptado a las materias de Campismo, Sociología y Evaluación de la Actividad Física y del Deporte y del PLOC-EF. Se calcularán varios índices de fiabilidad y validez, como la fiabilidad compuesta, el alfa de Cronbach y la varianza media extraída (AVE) para cada instrumento.

También se realizarán análisis descriptivos de cada subescala y los índices de asimetría, curtosis y pruebas de normalidad. En función de los resultados que se obtengan de las pruebas de normalidad, se llevará a cabo análisis de correlación de Spearman si las variables son no normales o, correlación de Pearson y regresión lineal múltiple si los resultados son normales. Los análisis se realizarán con el LISREL 8.80 y el SPSS v. 22

5. INTERVENCIÓN

El objetivo de esta propuesta es conocer los gustos e incentivos que tienen los alumnos de UABC para poder proporcionar una educación cada vez más completa y motivadora, basándonos en cuestionarios pasados a lo largo del semestre. Estos datos se obtendrán de los alumnos, los cuales realizan las clases de Campismo y Sociología y Evaluación de la Actividad Física y del Deporte, ambas asignaturas cursadas por el mismo profesor. Las materias en las que se interviene son:

La primera materia, Sociología y Evaluación de la Actividad Física y del Deporte, es una asignatura teórico-práctica con el objetivo de que los alumnos conozcan y analicen los diferentes factores sociales y culturales en el ámbito deportivo; y a partir del conocimiento humano (compromiso, tolerancia, respeto, etc.) y las variables sociodemográficas, contribuir a mejorar las decisiones sociales en el deporte y los estilos de vida saludables.

La segunda materia, Campismo, es una asignatura teórico-práctica también, aunque con una cantidad de horas prácticas bastante superior a la materia anterior. El objetivo de Campismo es poder aplicar técnicas y herramientas en la práctica de acampadas, conducciones grupales, escalada, rapel, senderismo, primeros auxilios y cabuyería. Fundamentándose también con técnicas de supervivencia, cuidados del medio ambiente y la capacidad para ofertar programas de estilo de vida saludable, con actitud proactiva, trabajo en equipo y responsable. Llevando esto desde la teoría a la misma naturaleza con prácticas reales.

6. CONCLUSIONES y PROSPECTIVAS FUTURAS

Para **concluir** el trabajo nos basaremos en estudios de motivación ya terminados y en prospectivas futuras propuestas por la Facultad de Deporte de ensenada, ya que los datos de este estudio aún no han podido realizarse.

El objetivo de este trabajo es descubrir qué motiva al alumnado en las clases para conseguir un alto rendimiento académico, lo que nos hizo centrarnos en una de las materias/asignaturas del trabajo (Campismo), ya que según estudios actuales revelan que para conseguir una motivación positiva podemos recurrir a las actividades en el medio natural, (Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2013; Baena-Extremera, Granero-Gallegos, y Ortiz-Camacho, 2012). Según estos estudios, se pudo comprobar que alumnos que realizaban programas de educación en la naturaleza (aventura) en clases de EF mejoran en aspectos como la motivación, la competencia, la satisfacción, y así disminuyen el aburrimiento. Estos estudios han comprobado una alta mejoría en aspectos como las relaciones sociales, la satisfacción, la motivación intrínseca y la autonomía del alumno.

Las actividades en el medio natural ayudan a mejorar tres necesidades psicológicas básicas, la motivación intrínseca y satisfacción/diversión, afectando esto de manera positiva ya que los alumnos satisfechos con sus clases tienen menor estrés (Hui y Sun, 2010), mejores relaciones sociales (Danielsen, Samdal, Hetland, y Wold, 2009) y mejor rendimiento académico (Danielsen, et al. 2009), estableciendo el compromiso académico del alumno (Danielsen, Breivik, y Wold, 2011). Todo esto fomentando el apoyo a la autonomía, ya que esta predice la autodeterminación (independencia); y varios autores han comprobado que se relaciona con un mayor nivel de concentración en clase (Black y Deci, 2000; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2005), un mayor esfuerzo académico (Ntoumanis, 2001) y un menor abandono escolar (Black y Deci, 2000).

Como **prospectivas futuras** a llevar a cabo, se está promoviendo el cambio de los contenidos del Plan de Unidad de Aprendizaje (PUA), de la materia de campismo. Actualmente se han impartido contenidos relacionados con el aprendizaje de la escalada, rapel, acampada, primeros auxilios en la montaña, cabuyería y senderismo.

Las propuestas futuras son ampliar los contenidos ya ofertados, con seminarios prácticos relacionados con el aprendizaje del Surf, Paddle Surf, Snorkel, Espeleología y un taller de atención de lesiones y movilización de víctimas con medios improvisados en lugares remotos.

De esta forma, se potenciará el aprendizaje de los estudiantes del municipio de Ensenada, que se caracteriza por tener una situación geográfica idónea para el aprendizaje de estos contenidos y potenciar el turismo activo en la zona.



7. BIBLIOGRAFÍA

- Garbanzo, G.M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación pública. *Revista Educación* 31(1), 43-63, ISSN: 0379-7082, 2007
- Carrión Pérez, Evangelina. (2002, Enero-Marzo). Validación de características al ingreso como predictores del rendimiento académico en la carrera de medicina. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 1(16), Artículo 1. Extraído el 20 de enero, 2007 de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086421412002000100001&lng=es&nrm=iso
- Montero Rojas, Eilena, Villalobos Palma, Jeannette. (2004). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico y a la repetición estudiantil en la Universidad de Costa Rica. Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.
- Casas, F. (1996). Bienestar social. Una introducción psicosocial. Barcelona: PPU.
- Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). The quality of American life: Perception; evaluations, and satisfactions. *New York: Russell Sage*.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., & Emmons, R.A. (1985). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality Assessment*, 99, 91-95.
- Kahneman, D. (1999). Objective happiness. En D. Kahneman, E. Diener y N. Schwarz (Eds.), *Well-being, The foundations of hedonic psychology* (pp. 3-25). New York: Russell Sage.
- Henrich, G., & Herschbach, P. (2000). Questions on Life Satisfaction (FLZM). A Short Questionnaire for Assessing Subjective Quality of Life. *European Journal of Social Psychology*, 16, 150-159.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *Journal of Education Research*, 102(4), 303-318.
- Moloi, K. C. (2010). How can schools build learning organizations in difficult education contexts? *South African Journal of Education*, 30(4), 621-633.
- Danielsen, A. G., Breivik, K., & Wold, B. (2011). Do perceived academic competence and school satisfaction mediate the relationships between perceived support provided by teachers and classmates, and academic initiative? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 379-401.
- Hui, E. K., & Sun, R. C. (2010). Chinese children's perceived school satisfaction: The role of contextual and intrapersonal factors. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30(2), 155-172.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Pérez-Quero, F. J., Ortiz-Camacho, M. M., & Bracho-Amador, C. (2012). Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 614-623.
- Fernández, F., Méndez, A., Cecchini, J. A., & González, C. (2012). Achievement goals and social goals' influence on physical education students' fair play. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 73-91.
- Ferriz, R., Sicilia, A., & Sáenz, P. (2013). Predicting satisfaction in physical education classes: A study based on self determination theory. *The Open Education Journal*, 6, 1-7.
- Baena-Extremera, A., & Granero-Gallegos, A. (2015a). Modelo de predicción de la satisfacción con la educación física y la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 177-192.

- Baena-Extremera, A., & Granero-Gallegos, A. (2015b). Efectos de las actividades en la naturaleza en la predicción de la satisfacción de la Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 9-14.
- Cuevas, R., García, T., & Contreras, O. (2013). Perfiles motivacionales en educación física: Una aproximación desde la teoría de las Metas de Logro 2x2. *Anales de Psicología*, 29(3), 685-692.
- Mehdinezhad, V. (2011). First Year Students' Engagement at the University. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3 (1), 47-66.
- Zepke, N., Leach, L. & Butler, P. (2010). Student Engagement: What is It and What Influences It? Wellington: *Teaching and Learning Research Initiative*.
- Schuetz, P. (2008). A Theory-driven Model of Community College Student Engagement. *Community College Journal of Research and Practice*, 32 (4-6), 305--324.
- Umbach, P. D. & Wawrzynski, M. R. (2005). Faculty do Matter: The Role of College Faculty in Student Learning and Engagement. *Research in Higher Education*, 46 (2), 153-184.
- Yorke, M. (2006, 12-14 de Julio). Student Engagement: Deep, Surface or Strategic? Conferencia pronunciada en la 9na Conferencia sobre el Primer año en la Universidad: Comprometiendo a los estudiantes. Griffith University, Gold Coast, Australia. Recuperado el 10 de abril de 2014, de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.470.7507&rep=rep1&type=pdf>.
- Porter, S. (2006). Institutional Structures and Student Engagement. *Research in Higher Education*, 47 (5), 531-558.
- McInnis, C. (2003, Agosto). New Realities of the Student Experience: How Should Universities Respond? Conferencia principal presentada en el 25 foro anual de la Asociación Europea de Investigación Institucional. Limerick, Irlanda.
- Miliszewska, I. & Horwood, J. (2004, Julio). Engagement Theory: A Framework for Supporting Cultural Differences in Transnational Education. Actas de la 27 Conferencia Anual de HERDSA, Miri, Sarawak. Recuperado el 10 de abril de 2014, de http://www.herdsa.org.au/wp-content/uploads/conference/2004/papers/miliszewska_2.pdf
- Law, B. (2005). Experiential Learning in the Context of Educating for a Sustainable Future: Is It an Appropriate Pedagogy for Shifting Teachers' Thinking and Engaging Learners? *Research Information for Teachers*, 3, 15-20.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Appleton, J. M., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. (2008). Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 369-386.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153-184.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal Youth Adolescence*, 40, 249-262.
- Roeser, R.W., & Eccles, J. S. (2000). Schooling and mental health. En A.J. Sameroff, M.Lewis, y S.M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (2nd ed., pp. 135-156). *New York: Plenum*.
- Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 133-145.
- Elmore, G. M., & Huebner, E. S. (2010). Adolescents satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525-537.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and Self-determination in human behavior. *New York: Plenum*.

- 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, 227-268.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2002), Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*.
- Vallerand, Robert J., Blais, Marc R., Brière, Nathalie M., & Pelletier, Luc G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME) (Construction and validation of the French version of the Academic Motivation Scale). *Canadian Journal of Behavioral Science*.
- Vallerand, Robert J., Pelletier, Luc G., Blais, Marc R., Brière, Nathalie M., Senécal, Caroline, & Vallières, Évelyne F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*.
- Chantal, Y., Vallerand, R. J., & Vallieres, E. F. (2001). Motivation and gambling involvement. *The Journal of Social Psychology*.
- García Calvo, T. (2004). La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas. Memoria de Docencia e Investigación, Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura, Cáceres, España.
- Carratalá, E. (2004). Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana. Tesis doctoral sin publicar, Facultad de Psicología, Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Koestner, R., Losier, G. F., Vallerand, R. J., & Carducci, D. (1996). Identified and introjected forms of political internalization: Extending self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Seligman, M. E. P. (1975). Helplessness: On depression development and death. San Francisco: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M., y Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport & Exercise Psychology*.
- Hagger, M. S., y Armitage, C. J. (2004). The Influence of Perceived Loci of Control and Causality in the Theory of Planned Behavior in a Leisure-Time Exercise Context. *Journal of Applied Biobehavioral Research*.
- Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición. Un análisis de la teoría de autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 1(17), 123-139.
- Ryff, C., & Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13-39.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*.

- Granero-Gallegos, A. y Baena-Extremera, A. (2014). Predicción de la motivación autodeterminada según las orientaciones de meta y el clima motivacional en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*.
- Soini, M., Liukkonen, J., Watt, A., Yli-Piipari, S., & Jaakkola, T. (2014). Factorial Validity and Internal Consistency of the Motivational Climate in Physical Education Scale. *Journal of Sports Science and Medicine*, 13, 137-144.
- Conroy, D. E., Kaye, M. P., & Coatsworth, J. D. (2006). Coaching climates and the destructive effects of mastery-avoidance achievement goals on situational motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28, 69-92.
- Smith, M., Duda, J. L., Allen, J., & Hall, H. K. (2002). Contemporary measures of approach and avoidance goal orientations: Similarities and differences. *British Journal of Educational Psychology*.
- Sánchez-Oliva, D., Viladrich, C., Amado, D., González-Ponce, I., y García-Calvo, T. (2014). Predicción de los componentes positivos en educación física: Una perspectiva desde la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicodidáctica*.
- Vallerand, R. J. (2001). A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Exercise. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Balaguer, I., Atienza, F. L., Castillo, I., Moreno, Y., & Duda, J. L. (1997). Factorial structure of measures of satisfaction/interest in sport and classroom in the case of Spanish adolescents. En *4th European Conference of Psychological Assessment*. Las Palmas de Gran Canarias.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Bracho-Amador, C., & Pérez-Quero, F. J. (2012). Versión española del Sport Satisfaction Instrument (SSI) adaptado a la educación física. *Revista de Psicodidáctica*.
- Granero-Gallegos, A. y Baena-Extremera, A. (2014). Prediction of self-determined motivation as goal orientations and motivational climate in Physical Education. *Retos*.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., & Ortíz-Camacho, M. M. (2012). Quasi-experimental study of the effect of an Adventure Education programme on classroom satisfaction, physical self-concept and social goals in Physical Education. *Psychologica Belgica*.
- Black, A. E. y Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*.
- Zamarripa, J., Castillo, I., Tomás, I., Tristán, J., & Álvarez, O. (2016). El papel del profesor en la motivación y la salud mental de los estudiantes de educación física. *Salud Mental*, 39(4), 221-227. doi: 10.17711/sm.0185-3325.2016.026 - Escala de Percepción de Locus de Causalidad en la Educación Física (PLOC-EF)