

APOYO SOCIAL DEL DOCENTE Y PERFIL MOTIVACIONAL DE ESTUDIANTES DE CAFD

LORENA SERRANO SERRANO

JUAN ANTONIO MORENO MURCIA

Resumen

Se llevó a cabo la validación de un instrumento al contexto español sobre cómo percibe el alumnado universitario el apoyo social por parte del docente y cómo este influye en la motivación académica para poder satisfacer las necesidades psicológicas básicas y poder así determinar diferentes perfiles motivacionales.

Palabras clave: apoyo social, motivación, autodeterminación, perfil motivacional, soporte autonomía.

Introducción

Debido de la falta de motivación en el aula, son muchos los trabajos que se dedican, entre otros, al estudio de la implicación del estudiante y la relación entre este y el profesor (De Vincenzi, 2009); la evaluación de los estilos docente y evaluación de los profesores universitarios y percepción de los estudiantes universitarios sobre características de un buen profesor. (Gallardo et al, 2010).

Por una parte, encontramos la preocupación de los docentes sobre la motivación de sus alumnos, y cómo esta puede afectar a la forma y calidad del aprendizaje en el aula. Por este motivo, encontramos documentos en los que se

trata de facilitar estrategias a los docentes para llevar a sus alumnos a una motivación hacia el aprendizaje (Alonso, 1991).

En los últimos años, ya no solo se tiene en cuenta la formación en un único plano, como puede ser el cognitivo. Las últimas corrientes teóricas hablan de la importancia de una integración tanto cognitiva como afectivo-motivacional, incluso resaltando este último sobre el primero (García y Doménech, 2002). Estos autores valoran la importancia de que los alumnos se planteen metas, las intenciones, percepciones y creencias propias.

Otros autores, como Pintrich y De Groot (1990), introdujeron nuevos conceptos a tener en cuenta, como son la expectativa (creencias para realizar una determinada tarea), el valor (metas e interés de la tarea), y el componente afectivo, el cual hace referencia a las reacciones emocionales de los estudiantes en las tareas a realizar.

González (2005) recoge los modelos de académica más relevantes, entre los que podemos encontrar los siguientes conceptos, relacionados con nuestra línea de investigación: motivación intrínseca, orientación general a metas, interés, formulación y consecución de metas, autoconcepto, autoeficacia, atribución causal, valor subjetivo de las tareas y motivación social.

Poco a poco, ha ido surgiendo autores interesados por cómo puede afectar la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, con el bienestar propio. Por esto mismo, podemos relacionar lo anterior con la teoría actual sobre la que nos basamos para desarrollar nuestro trabajo, como es la Teoría de la Autodeterminación o TAD (Ryan y Deci, 2000) la cual se centra en satisfacer unas necesidades psicológicas básicas (BPN) para poder obtener una mayor

motivación y un mejor bienestar social y cómo estas se ven afectadas por el contexto social.

Dichas necesidades psicológicas básicas sobre las que se fundamenta esta teoría (Ryan y Deci, 2000) son tres: la autonomía a la hora de realizar las tareas; la competencia percibida por el alumno; y la relación con los demás. Todas ellas deben formar un conjunto para llegar a obtener un desarrollo social y bienestar personal integrado.

En otros estudios analizados con en el contexto deportivo, una alta competencia percibida orienta a los deportistas a la posibilidad de éxito y adopción de metas de aproximación (Castillo, 2011).

Esta teoría se basa en un continuo, en el cual encontramos en un extremo una mayor regulación autónoma y, en el otro, un mayor control. Igualmente, encontramos desde una motivación más autodeterminada en un extremo, hasta una motivación menos autodeterminada, pasando por niveles intermedios. De más a menos encontramos: motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y desmotivación. (Balaguer, 2008)

A partir del marco teórico, se han desarrollado instrumentos para poder comprobar, por ejemplo, la relación entre el clima motivacional y el bienestar, mediante la Escala de Motivación Deportiva de Pelletier (1995) o la escala de Satisfacción con la Vida (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985) como podemos encontrar en la investigación llevada a cabo por Balaguer, Castillo y Duda, 2008. También encontramos estudios que correlacionan el

autoconcepto con el apoyo social, y utilizan los instrumentos pertinentes para medir estos en estudiantes universitarios (Torres et al, 2010); Las versiones españolas de las escalas de motivación intrínseca (PLOC) y satisfacción con la vida por autores como León y col. (2012).

Igualmente, Gallardo et al (2010) crearon y validaron un Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios, para la evaluación del perfil docente y percepción del alumnado sobre sus profesores.

Así mismo, encontramos escalas validadas al castellano como la Orientación a Meta 2x2 en Educación Física por Moreno, González-Cutre y Sicilia, 2008, para conocer el perfil motivacional del alumnado y otra escala sobre la Percepción del Clima Motivacional, validada por Cervelló y Jiménez, 2002. (Cuevas et al, 2013)

En el ámbito de la educación, en cuanto a estudios superiores, encontramos investigaciones que relacionan la ansiedad y el apoyo social que perciben estudiantes universitarios, y cómo este último puede ejercer un efecto beneficioso sobre la salud cuando se trata de recibir este con una buena calidad, más que cantidad, mediante instrumentos diseñados para evaluarlo. (Dávila et al, 2011).

Para conocer la importancia del contexto social, en el campo de la salud, se ha encontrado que un adecuado apoyo social en el colegio ayuda a los adolescentes a realizar actividades extraescolares, fomentando un mayor bienestar y permanecer en un peso saludable. (Babey et al, 2015).

Otros autores encontraron hallazgos sobre la importancia de mantener la motivación y un buen apoyo social como los mayores indicadores de adherencia a una terapia antirretroviral en adolescentes del Reino Unido afectados de VIH y en población afectada en Sudáfrica (Kim, 2015; Van Loggerenberg, 2015).

Diferenciando entre sexos, también se han hallado diferencias, ya que, en general, las mujeres presentan un perfil más autodeterminado que los hombres (Núñez et al, 2013) y mayor motivación intrínseca (Núñez et al, 2006)

La revisión de la bibliografía también nos lleva a ver cómo una teoría inicial, como la de metas de logro de Nicholls, (1989) en las que el perfil motivacional de los estudiantes se podría orientar o bien al aprendizaje o bien al rendimiento, se ha ido desarrollando por diversos autores, hasta llegar a proponer diferencias en cuanto a tendencias hacia la orientación “aprendizaje vs. rendimiento” y dimensión “aproximación vs. evitación” (Valle et al, 2010)

Como hemos mencionado anteriormente en la TAD, la influencia del contexto social está relacionada con la motivación autodeterminada y esta, a su vez, con el bienestar social. Por eso propusimos la utilización de la escala de Apoyo Social y la de Motivación en Educación, de Núñez, Martí-Albo, y Navarro (2005). La escala original se denominó Échelle de Motivation dans les Sports (ÉMS; Brière, Vallerand, Blais, y Pelletier, 1995) y fue traducida al inglés por Pelletier et al. (1995) pasando a denominarse Sport Motivation Scale (SMS).

Nuestro objetivo fue validar al contexto español un instrumento con el cual poder determinar la percepción que los estudiantes percibían por parte de sus docentes a la hora de satisfacer sus necesidades psicológicas básicas y el perfil motivacional de los estudiantes.

Este estudio lo llevamos a cabo en la formación universitaria, más concretamente en el Grado de Ciencias de la Actividad física y del deporte en los cursos de 3º y 4º de 6 universidades españolas. Para ello tuvimos que seguir un riguroso procedimiento de validación de un instrumento de medida paso a paso.

Se espera que los estudiantes que perciban un mayor apoyo social por parte del docente y que satisfagan sus necesidades psicológicas básicas presenten un mayor perfil motivacional autodeterminado.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta en torno a 396 estudiantes universitarios (305 hombres y 91 mujeres) de 3º y 4º curso, pertenecientes al grado de Ciencias del Deporte, de 6 universidades españolas, con una edad media de 22.87 años ($DT = 3.10$).

Medidas

Apoyo social. Se utilizó la escala *The Interpersonal Behavior Scale* (IBS) de Pelletier et al. (2008), compuesta por 12 ítems, para evaluar el apoyo social de los docentes con la medición de los tres constructos: apoyo a la autonomía (e.g. “Me proporciona muchas oportunidades para que tome decisiones personales en lo que hago”), apoyan la competencia (e.g. “Me transmite que soy capaz de aprender”) , y de apoyo a la relación con los demás (e.g. “Disfruta pasando tiempo conmigo”). La sentencia previa fue “Mi profesorado, en general...”. Se utilizó una escala tipo likert que iba de 1 (*Nunca*) a 5 (*Siempre*).

La consistencia interna fue para el apoyo a la autonomía de .73, para soporte de competencia de .76 y para soporte a la relación con los demás de .74.

Motivación académica. Para medir la motivación académica del estudiante se empleó la versión traducida y validada al español de Núñez, Martí-Albo, y Navarro (2005) de la *Échelle de Motivation en Éducation* (EME) (Vallerand, Blais, Brière y Pelletier, 1989). El instrumento está formado por 28 ítems, precedidos por la frase “¿Por qué estudias?” y distribuidos en siete subescalas cinco de ellas de cuatro ítems y las dos restantes de tres: desmotivación (e.g. “No sé por qué voy al instituto y, sinceramente, no me importa”), regulación externa (e.g. “Para poder conseguir, posteriormente, un mejor salario”), regulación introyectada (e.g. “Porque cuando hago bien las tareas en clase me siento importante”), regulación identificada (e.g. “Porque me ayudará a tomar una mejor decisión en lo que respecta a mi orientación profesional”), motivación intrínseca al conocimiento (e.g. “Porque mi estudios me permiten seguir aprendiendo muchas cosas que me interesan”), motivación intrínseca al logro (e.g. “Por la satisfacción que siento cuando voy superando actividades académicas difíciles”) y motivación intrínseca a las experiencias estimulantes (e.g. “Porque realmente me gusta asistir a clase”). Las respuestas se puntuaron de acuerdo a una escala tipo Likert de siete puntos, desde 1 (*No se corresponde en absoluto*) hasta 7 (*Se corresponde totalmente*).

Procedimiento

La validación del cuestionario del contexto anglosajón al español se realizó mediante un análisis factorial confirmatorio (CFA). Además, para relacionar los mediadores psicológicos básicos con el tipo de motivación autodeterminada, se llevaron a cabo un clúster para identificar los diferentes

perfiles motivacionales y una Anova para conocer la relación entre las escalas IBS y la de motivación.

Análisis de datos

Se calcularon los estadísticos descriptivos de todos los ítems objeto de estudio (medias y desviaciones típicas), se analizó la consistencia interna de cada factor mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach y las correlaciones bivariadas de todas las variables. Para comprobar la validez de constructo se realizó un análisis factorial confirmatorio además de la estabilidad temporal. A continuación se llevó a cabo un clúster entre los diferentes perfiles de motivación y, para finalizar, se realizó una Anova o análisis de varianza multivariados para relacionar la escala IBS con la de motivación. Los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS 21.0 y AMOS 21.0.

Referencias

- Alonso Tapia, J. (1991). Motivación y aprendizaje en el aula. En Madrid, Santillana (Ed.) *Cómo enseñar a pensar*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=212400>
- Balaguer, I., Castillo, I., y 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 La Autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.

Babey, S. H., Wolstein J., y Diamant A.L. (2015) Role models and social supports related to adolescent physical activity and overweight/obesity. *Policy Brief UCLA Cent Health Policy Res*, 1-8.

Castillo, I., Duda, J. L., Sol Álvarez, M., Mercé, J. y Balaguer, I. (2011) Clima motivacional, metas de logro de aproximación y evitación y bienestar en futbolistas cadetes. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1),149-164.

Cheon, S., Reeve, J., Yu, T., Jang, H. (2014) The Teacher Benefits From Giving Autonomy Support During Physical Education Instruction. Kangwon National University; Korea University. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 36, 331-346

Cuevas, R., García-Calvo, T., y 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.

Dávila, A., Ruiz, R., Moncada, L., y Gallardo, I. (2011) Levels of Anxiety, Depression and Social Support Perception in Students of Dentistry (Niveles de Ansiedad, Depresión y Percepción de Apoyo Social en Estudiantes de Odontología). University of Chile. *Revista de Psicología*, 20, (2)

De Vincenzi, A. (2009). Teaching Concepts and Their Relationship to Teaching Practices: A Study with University Professors. *Universidad de La Sabana*, 12(2), 87-101

García, F. J., Doménech, F. (2002) Revista Electrónica de Motivación y Emoción. Universidad Jaime I de Castellón, 1(6) Recuperado de <http://reme.uji.es/>

Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C; Ferreras, A. (2010) Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4) ISSN: 1681-5653

González Fernández, A (2005). Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación. Ed: Pirámide, España ISBN: 978-84-368-1985-4 84-368-1985-3

Kim, S. H., McDonald, S., Kim, S., Foster, C., Fidler, S. (2015). Importance of Self-Motivation and Social Support in Medication Adherence in HIV-Infected Adolescents in the United Kingdom and Ireland: A Multicentre HYPNet Study. *AIDS Patient Care STDS*. 29(6):354-64. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25825814>

León, J., Núñez, J. L., Domínguez, E. G., Martín-Albo, J. (2012) Motivación Intrínseca, Autoconcepto físico y satisfacción con la vida en practicantes de Ejercicio Físico: Análisis de un Modelo de Ecuaciones Estructurales en el Entorno de Programación R. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 8 (1), 39-58.

León, J., Núñez, J., Ruiz-Alfonso, Z; Bordón, B. (2015) Rendimiento académico en Música: efecto de la motivación intrínseca y el pensamiento crítico.

Revista de Psicodidáctica, 20(2), 377-391. Recuperado de :
www.ehu.eus/revista-psicodidactica

Niemiec, C. P., Ryan, R. (2009). Autonomi, kompetence og indbyrdes relationer i klasseværelset. *I Kognition og Pædagogik*, (74).

Núñez J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., Grijalvo, F. (2006). Validación de la Escala de Motivación en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España. 40(3), 391-398

Ryan, R.M., Deci, E. L. (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, (1) 68-78. DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020

Torres, G. F., Pompa, G. E., Meza, P. C; Ancer, E. L., González, R. M. (2010). Relación entre Autoconcepto y Apoyo Social en Estudiantes Universitarios. *Philosophical research online*. Recuperado de :
<http://philpapers.org/rec/FRAREA-5>

VaN, F., Gray, D., Gengiah, S., Kunene, P., Gengiah, T., Naidoo, K., Grant, A. D. (2015). A qualitative study of patient motivation to adhere to combination antiretroviral therapy in South Africa. *AIDS Patient Care STDS*. 29(5), 299-306. DOI: 10.1089/apc

Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González, J. A., Rosario, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Univ. Psychol*, 9(1), 109-121. ISSN 1657-9267.

