

TRABAJO FIN DE MÁSTER



UNIVERSITAS
Miguel Hernández

Relación entre la organización docente, la competencia del alumnado y el interés y persistencia en alumnos de educación superior

MÁSTER EN RENDIMIENTO DEPORTIVO Y SALUD
UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE

Autor: *Marcial Gomariz Gea*

Tutor Académico: *Juan Antonio Moreno Murcia*

Tutor Profesional: *Elisa Huéscar Hernández*

Curso 2018-19

RESUMEN

El propósito de este estudio fue analizar la capacidad de predicción que tiene la organización docente con respecto a la competencia del alumno, y como esta a su vez puede predecir los niveles de sentimiento de interés y persistencia, es decir, el Grit. Para ello se realizó un modelo correlacional y multinivel donde los participantes respondieron a *Escala corta de Grit, escala de utilidad y organización y la escala de las necesidades psicológicas básicas*. La muestra estuvo compuesta por un total de 3178 estudiantes de ambos sexos, con edades comprendidas entre 17 y 63 años de 25 universidades diferentes de la península y Sudamérica. Los resultados reflejaron que se establecen correlaciones entre las diferentes variables estudiadas y que, de esta forma, la organización docente es capaz de predecir la competencia percibida por el alumno y que a su vez, esta competencia es capaz de predecir el sentimiento de interés y persistencia del alumno.

Palabras claves: Organización docente, grit, educación superior, necesidades psicológicas básicas.

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyse the predictability of the teaching organization with respect to the student's competence, and as this in turn can predict the levels of feeling of interest and persistence, that is, the grit. To this end, a correlational and multilevel model was made where participants responded to *Grit's Short Scale*, *Scale of Utility and Organization* and *the Scale of Basic Psychological Needs*. The sample was composed of a total of 3178 students of both sexes, aged between 17 and 63 from 25 universities on the peninsula and south America. The results reflected that correlations are established between the different variables studied and that, in this way, the teaching organization is able to predict the competence perceived by the student and that in turn, this competition is able to predict de student's sense of interest and persistence.

Keywords: Teaching organization, grit, higher education, basic psychological needs.



1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la calidad enseñanza está teniendo un papel muy importante para la motivación humana y la personalidad del alumno (Liu, Wang y Ryan, 2016). Dentro de la TAD, por "calidad de enseñanza" nos referimos a la específica de conductas docentes que apoyan las necesidades de autonomía del alumno (sentimientos de autodeterminación y no ser controlados), competencia (sentirse eficiente y seguro en las interacciones con el contexto social), y la relación (sentirse conectado y respaldado por otros importantes) (León, Medina-Garrido y Nuñez, 2017).

Dentro de las necesidades psicológicas básicas del alumno, se enfatiza en la importancia de la mejora de la competencia, definida como el sentimiento de realización y efectividad en una tarea interactuando con el medio ambiente (Ng, Lonsdale y Hodge ,2011) o dicho de otro modo, saber qué se necesita para tener éxito (Wang y Eccles, 2013). Para poder satisfacer la competencia del alumno se debe de proporcionar por parte del profesorado una enseñanza estructurada y de calidad, para ello se debe de crear aulas estructuradas, predecibles, contingentes y consistentes (Tessier, Sarrazin y Ntoumanis, 2010). Más específicamente, los maestros deben proporcionar un óptimo reto, dónde los profesores deben tener en cuenta el nivel del alumno al asignar actividades, para que los alumnos puedan desarrollarse y ejercitar sus capacidades (Cheon y Reeve, 2015), centrarse en el proceso, subrayando la importancia del aprendizaje a resolver correctamente, teniendo en cuenta todos los procedimientos para resolver un problema y no solo valorando el resultado, acentuando la importancia de aprender sobre los resultados de los exámenes (Legault, Green-Demers y Pelletier, 2006; Tessier et al., 2010 y Kusurkar, Croiset, y Ten Cate, 2011).

Proporcionar metas claras y paso a paso, dando instrucciones al asignar actividades de clase y, por lo tanto, los estudiantes podrían saber satisfacer las expectativas de los docentes y lograr los resultados académicos (Hospel y Galand, 2016; Jang, Reeve y Deci, 2010; Skinner y Belmont, 1993; Vansteenkiste et al., 2012). Otro aspecto fundamental es que los docentes preparen bien la clase y expliquen con precisión y claridad los contenidos de la clase, usando una buena pedagogía durante la clase y una buena estructuración de esta para evitar el caos

y mantener a los estudiantes, tanto como sea posible, en tarea (de Naeghel, van Keer, y Vanderlinde, 2014; Jang et al., 2010; Legault et al., 2006; Skinner y Belmont, 1993). La retroalimentación positiva para guiar a los estudiantes hacia las metas y resultados deseados es una clave del comportamiento del profesor entregado de manera óptima utilizando comentarios sobre la tarea, utilizado para proporcionar información sobre respuestas correctas o incorrectas u otras cuestiones específicas; sobre el procesamiento de la tarea., se utiliza para proporcionar información sobre qué estrategias se pueden solía adquirir un aprendizaje más profundo; sobre la autorregulación, se utiliza para proporcionar información sobre la confianza en sí mismo de los estudiantes o regulación del esfuerzo; y sobre el estudiante como persona, que incluye elogiar una característica de sí mismo y nivel global (Hospel y Galand, 2016; Thurlings, Vermeulen, Bastiaens y Stijnen, 2013).

Según Jang, Reeve y Halusic, (2016), otra forma de organización docente que puede satisfacer las necesidades de competencia en el alumno es la de enseñar de la forma que los alumnos prefieran. De esta forma el profesor es capaz de ver desde el punto de vista del profesor, es decir, ver qué es lo más importante para ellos y de esta forma mejorar su compromiso y su necesidad de competencia.

Por otro lado, las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) son un aspecto natural de los seres humanos que se aplican a todas las personas, independientemente del género, grupo o cultura. A medida que las necesidades son satisfechas continuamente, las personas funcionarán eficazmente y se desarrollarán de una manera saludable, pero en la medida en que no se consigan dichas necesidades, las personas mostrarán evidencia de enfermedad o funcionamiento no óptimo. En la TAD, las necesidades constituyen los mediadores psicológicos que influirán en los tres principales tipos de motivación que a su vez influirán sobre la personalidad, los aspectos afectivos, etc. (Moreno y Martínez, 2006).

Dentro de las necesidades psicológicas básicas, la competencia se refiere a sentirse eficaz en algunas de las interacciones continuadas del individuo con el ambiente social y la experimentación de oportunidades para ejercer sus capacidades. La necesidad para la competencia lleva a las personas a buscar desafíos óptimos para sus capacidades e intentar

mantener y mejorar esas habilidades. La competencia no es una habilidad lograda sino un sentido de confianza y efectividad en la acción (Moreno y Martínez, 2006).

Por tanto, las medidas de enseñanza planteadas se consideran útiles para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, definidas como algo innato, universal, y esencial para la salud y el bienestar (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000), y en especial para la satisfacción de la competencia, que indica cómo se siente el individuo en relación a determinados dominios de su vida.

La satisfacción de esta variable se considera necesaria sobre el resto debido a que su aumento produce una mayor internalización e integración de regulaciones comportamentales. Por tanto, un aumento de la calidad y la organización del profesorado mediante eventos sociales-contextuales como el feedback y la comunicación, conducen a sentimientos de competencia que pueden ampliar la motivación intrínseca del alumno (Ryan y Deci, 2000).

A consecuencia de esto, una satisfacción de competencia por parte del alumno puede provocar en este un sentimiento de interés y persistencia, denominado GRIT, que se define como pasión a nivel de rasgo por y perseverancia en la búsqueda de objetivos a largo plazo (Duckworth, Peterson, Matthews y Kelly, 2007). Existen otras definiciones como una cualidad personal que empuja al individuo a trabajar arduamente ante los retos o desafíos que se establece, manteniendo el esfuerzo e interés a lo largo de los años a pesar del fracaso o la adversidad (Fernández-Martín, Arco-Tirado y Soriano-Martínez, 2018). Este constructo ha demostrado ser un predictor significativo de éxito académico (Rimfield, Kovas, Dale y Plomin, 2016).

Según la bibliografía encontrada, la competencia de un alumno puede predecir los niveles de pasión y persistencia por parte del alumno. Según Banse y Palacios (2018), la calidad de enseñanza de los maestros es predictivo de resultados positivos de los estudiantes. Por ejemplo, los estudiantes de la escuela superior que informan relaciones afectuosas con los maestros también informan niveles más altos de compromiso, competencia académica y logro (Hughes, 2011; Rimm-Kaufman, Baroody, Larsen, Curby y Abry, 2015).

Por lo tanto, y a tenor de lo revisado hasta el momento, el objetivo del estudio fue analizar cómo la calidad de enseñanza del profesorado predice los niveles de competencia mostrados por los alumnos, y además la competencia cómo predice la perseverancia y logro. En este sentido, y partiendo de la revisión de los diferentes trabajos de investigación esperamos encontrar la hipótesis de que una mayor calidad de enseñanza por parte de los profesores predice una mayor competencia por parte de los alumnos y, a su vez, esta competencia predice unos mayores niveles de persistencia y pasión por parte del alumno.

2. MÉTODO

2.1. Diseño y participantes

La muestra estuvo compuesta por un total de 3178 estudiantes de ambos sexos, la cual se componía por 2196 hombres (69,1%) y 982 mujeres (30,1%), con edades comprendidas entre 17 y 63 años ($M = 21,35$; $DE = 3,72$) en 25 universidades diferentes de España (18,9%), Portugal (14,9%), Brasil (12,9), Chile (11,7), Colombia (4,6) y México (36,9%).

2.2. Instrumentos

Pasión/interés y persistencia. Se empleó la escala *Short Grit Scale* de Duckworth y Quinn (2009), compuesta por 8 ítems, adaptada del original *Grit Scale* (Duckworth, Peterson, Matthews y Kelly, 2007) de 12 ítems. Este instrumento consta de 8 ítems que miden dos dimensiones: coherencia de intereses (e.g. “Con frecuencia, me pongo una meta, pero luego sigo otra”) y perseverancia del esfuerzo (e.g. “Los contratiempos no me desaniman “). La sentencia que precede a estos ítems es “En mi vida...” y las respuestas se valoran en una escala tipo Likert de cinco puntos, entre 1 (*Totalmente desacuerdo*) y 5 (*Totalmente de acuerdo*). Se obtuvieron valores de alfa de Cronbach de .74 para la subescala de coherencia de intereses y de .71 para la subescala de perseverancia del esfuerzo.

Utilidad y organización. Para conocer la utilidad con la que el docente enfoca la clase para sus estudiantes se utilizó la Escala de Utilidad y Organización de León, Medina-Garrido, y Nuñez (2009). Está compuesta por 14 ítems precedidos por la frase “En esta asignatura...”. Se obtuvo un alfa de Cronbach de .96.

Necesidades Psicológicas Básicas. Se utilizó la versión española de la *Échelle de Satisfacción des Besoins Psychologiques* en el contexto educativo (León, Domínguez, Núñez, Pérez, y Martín- Albo, 2011) de Gillet, Rosnet, y Vallerand (2008). La escala estaba precedida por el enunciado “En mi clase...” y compuesta por 15 ítems referidos a la competencia laboral (e.g. “Tengo la sensación de hacer las cosas bien”), a la autonomía laboral (e.g. “Generalmente me siento libre para expresar mis opiniones”), y a la relación laboral con los demás (e.g. “Me siento bien con las personas con las que me relaciono”). Las respuestas se establecían en una escala tipo Likert que oscilaba de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) y 5 (*Totalmente de acuerdo*). La consistencia interna fue de .88, .84, y .87, respectivamente y conjunta de .93.

2.3. Procedimiento

Los cuestionarios fueron enviados a través de *Google Docs Cuestionarios* en una gran parte de los casos o en formato papel para los participantes con un contacto más directo. Fue necesario un tiempo aproximado de 10 minutos para su cumplimentación y se aseguró a las participantes de la privacidad de datos.

2.4. Análisis de datos

Primero, exploramos los medios, las desviaciones estándar, la correlación intraclase y las correlaciones (a nivel individual y de clase) entre la variable estudiada. A continuación, probamos el modelo propuesto utilizando un modelo de ecuación estructural multinivel para explicar el anidamiento de estudiantes en clases, y la ecuación estructural para explicar el error de los ítems. En el modelo multinivel podemos encontrar variables con el mismo valor para todos los estudiantes en una clase (por ejemplo, número de estudiantes en el aula). También podemos encontrar variables que son el resultado de la agregación de valores de los estudiantes: variables climáticas y contextuales (Marsh et al., 2012; Morin, Marsh, Nagengast, y Scalas, 2014). Las variables climáticas se refieren a las variables que comparten una referencia común (por ejemplo, la organización de maestros), mientras que las variables contextuales se refieren a aquellas variables que son solo la agregación de variables a nivel de los estudiantes (por ejemplo, el rendimiento promedio). En este estudio tenemos una variable climática: la organización de los docentes y dos variables contextuales: la competencia de los alumnos y el entusiasmo de los alumnos. Como se puede ver en la Figura X, probamos un

modelo en el que la organización de maestros predijo la competencia de los estudiantes y, a su vez, el nivel de trabajo de los estudiantes.

Para probar si el modelo es válido para los diferentes países, comparamos un modelo con cargas y umbrales sin restricciones entre países (Modelo 1) versus un modelo con cargas y umbrales fijados en el mismo valor (restringido) entre países (Modelo 2). A continuación, para comprobar si las medias de las principales variables no eran diferentes en todos los países, comparamos el modelo 2 con un modelo con cargas limitadas, umbrales y medias en todos los países (Modelo 3). Finalmente, para probar si las relaciones entre las principales variables no eran diferentes, comparamos el Modelo 3 con un modelo con cargas limitadas, umbrales, medias y relaciones entre las variables (Modelo 4).

Con respecto al método de estimación, utilizamos el parámetro de mínimos cuadrados ponderados utilizando una matriz de peso diagonal con errores estándar y un estadístico de prueba de ji cuadrado ajustado promedio que utiliza una matriz de peso total (WLSM). Finalmente, los datos faltantes se estimaron utilizando el método WLS (Asparouhov & Muthén, 2010).

3. REFERENCIAS

- Arco Tirado, J., Fernández- Martín, F. y Hoyle, R. (2018). Development and Validation of a Spanish Version of the Grit-S Scale. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-14. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00096
- Cheon, S. H., y Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemp. Educ. Psychol.* 40, 99–111. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.06.004
- de Naeghel, J., van Keer, H., y Vanderlinde, R. (2014). Strategies for promoting autonomous reading motivation: a multiple case study research in primary education. *Frontline Learn. Res.* 3, 83–101
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (Eds.), (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., y Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *J. Pers. Soc. Psychol.* 92, 1087–1101. doi: 10.1037/0022-3514.92.6.1087
- Fernández-Martín, F., Arco-Tirado, J., y Soriano-Ruíz, M (2018): Perseverance and passion for achieving long-term goals: transcultural adaptation and validation of the GRIT-S scale / Perseverancia y pasión por la consecución de objetivos a largo plazo: adaptación transcultural y validación de la escala Grit-S, *Revista de Psicología Social*, DOI: 10.1080/02134748.2018.1482060
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Rev. Educ. Res.* 77, 81–112. doi: 10.3102/003465430298487
- Holland, B. y Palacios, N. (2018). Supportive classrooms for Latino English language learners: Grit, ELL status, and the classroom context, *The Journal of Educational Research*, DOI: 10.1080/00220671.2017.1389682
- Hospel, V., y Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learn. Instr.* 41, 1–10. doi: 10.1016/j.learninstruc.2015.09.001
- Jang, H., Reeve, J., y Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: it is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *J. Educ. Psychol.* 102, 588–600. doi: 10.1037/a0019682
- Jang, H., Reeve, J.M, y Halusic, M. (2016). A New Autonomy-Supportive Way of Teaching That Increases Conceptual Learning: Teaching in Students' Preferred Ways, *The Journal of Experimental Education*, 84:4, 686-701, DOI: 10.1080/00220973.2015.1083522
- Kusurkar, R. A., Croiset, G., y Ten Cate, T. J. (2011). Twelve tips to stimulate intrinsic motivation in students through autonomy-supportive classroom teaching derived from Self-Determination Theory. *Med. Teach.* 33, 978–982. doi: 10.3109/0142159X.2011.599896

Legault, L., Green-Demers, I., y Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *J. Educ. Psychol.* 98, 567–582. doi: 10.1037/0022-0663.98.3.567

León, J., Medina-Garrido, E., y Nuñez, J. (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, 1-14. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00895

Liu, W. C., Wang, J. C. K., y Ryan, R. M. (2016). “Understanding motivation in education: theoretical and practical considerations,” in *Building Autonomous Learners*, eds C. John, J. C. K. Wang, and R. M. Ryan (Singapore: Springer), 1–8.

Moreno, B., Jiménez, R.; Gil, A., Aspano, M. I., y Torrero, F. (2011). Análisis de la percepción del clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada y conductas de disciplina de estudiantes adolescentes en las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 26, 1-24.

Moreno, J.A. y Martínez, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6,2.

Ng, J. Y. Y., Lonsdale, C., y Hodge, K. (2011). The Basic Needs Satisfaction in Sport Scale (BNSSS): instrument development and initial validity evidence. *Psychol. Sport Exerc.* 12, 257–264. doi: 10.1016/j.psychsport.2010.10.006

Pulido, J., Sánchez-Oliva, D., González-Ponce, D., Chamorro, I., Leo, J. (2015). Importancia del autocontrol en las clases de educación física: una perspectiva desde la teoría de la autodeterminación. *Revista de Ciencias del Deporte*, 11.

- Rimfield, K., Kovas, J., Dale, P., y Plomin, R. (2016). True grit and genetics: predicting academic achievement from personality. *J Pers Soc Psychol.* 2016 November ; 111(5): 780–789. doi:10.1037/pspp0000089
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., y Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *J. Exp. Educ.* 60, 49–66. doi: 10.1186/ 1472-6920-13-151
- Skinner, E. A., y Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *J. Educ. Psychol.* 85, 571–581. doi: 10.1037//0022-0663.85.4.571
- Tessier, D., Sarrazin, P. G., y Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemp. Educ. Psychol.* 35, 242–253. doi: 10.1016/j.cedpsych.2010. 05.005
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., y Stijnen, S. (2013). Understanding feedback: a learning theory perspective. *Educ. Res. Rev.* 9, 1–15. doi: 10.1016/j.edurev.2012.11.004
- Wang, M.-T., y Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: a longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learn. Instr.* 28, 12–23. doi: 10.1016/j.learninstruc.2013.04.002