

CONVOCATORIA DE PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD
DE VALLADOLID PARA EL CURSO 2023-2024

**INFORME INDIVIDUAL Y GENERALIZADO DEL
PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE:**

**“EVALUACIÓN DEL GRADO DE MOTIVACIÓN DEL
ALUMNADO UNIVERSITARIO EN LOS PROCESOS DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ÁREA DE DIDÁCTICA
DE LA EXPRESIÓN CORPORAL Y EDUCACIÓN FÍSICA
Y DEPORTIVA”.**



Universidad de Valladolid

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	3
INFORME INDIVIDUALIZADO.....	4
INFORME GENERALIZADO	8
ANÁLISIS DE DATOS:.....	13
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	14

PRESENTACIÓN

Estimado/a docente:

Usted fue invitado/a para participar en el Proyecto de Innovación Docente (PID), titulado: Evaluación del grado de motivación del alumnado universitario en los procesos de enseñanza-aprendizaje del área de Didáctica de la Expresión Corporal y Educación Física y Deportiva. PID en la convocatoria de proyectos de innovación docente de la Universidad de Valladolid para el curso 2023-2024, que incluía la realización del cuestionario: “Academic Motivation Scale (versión española de 32 ítems)” para evaluar su nivel de motivación en alguna de las asignaturas del área de Didáctica de la Expresión Corporal y Educación Física y Deportiva, dentro del Grado Universitario que está cursando durante el presente curso escolar 2023-24 en la Universidad de Valladolid.

Adjuntamos a continuación sus resultados a través del siguiente informe individualizado y posteriormente podrá encontrar los resultados generales obtenidos en el primer cuatrimestre para las asignaturas analizadas.

INFORME INDIVIDUALIZADO

Los resultados obtenidos para su asignatura son los siguientes:

Tabla 1. Diferencias motivacionales en su asignatura:

	DEFD	EF-S	ED-F	EC-D	FF	PEC	ANOVA tests		
	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	F(s)	<i>p</i> -valor	η_p^2
Motivación intrínseca	4.48(1.32)	4.90(1.06)	4.56(0.83)	5.01(1.13)	5.45(0.94)	4.72(1.12)	2.45	.075	.07
Regulación integrada	4.74(1.44)	5.61(0.81)	5.07(1.01)	5.21(1.61)	5.67(1.01)	4.95(1.23)	2.20	.057	.07
Regulación identificada	5.11(1.29)	5.85(0.80)	5.34(0.83)	5.22(1.19)	5.97(0.94)	5.18(1.28)	2.70	.023	.09
Regulación introyectada	3.61(1.60)	3.63(1.39)	3.36(1.32)	3.97(1.16)	3.94(1.53)	3.50(1.21)	0.68	.640	.02
Regulación externa	4.69(1.47)	4.28(1.07)	4.44(0.99)	4.58(1.20)	5.13(1.35)	4.53(1.27)	1.17	.329	.04
Desmotivación	2.38(1.08)	1.52(0.58)	2.22(0.95)	1.96(1.16)	1.45(0.96)	1.92(1.18)	3.11	.011	.10

Nota: DEFD = Didáctica de la educación física y del deporte; EF-S = Educación física y salud; EF-F = Especialización deportiva Fútbol; EC-D = Expresión corporal y danza; FF = Fundamentos: Fútbol; PEC = Potencial educativo de lo corporal. Números en superíndice muestran grupos significativamente diferentes (ajuste de Bonferroni = $p \leq .004$)

OBSERVACIONES Y BREVE CONSEJO PERSONALIZADO EN RELACIÓN A SUS RESULTADOS:

La inclusión de España en el Espacio Europeo de Educación Superior está experimentando dificultades significativas en su ejecución, lo que subraya la necesidad de ser cautelosos ante cualquier cambio profundo en la metodología empleada para impartir docencia (Romero Ariza y Pérez Ferra, 2009). Actualmente, se solicita al alumnado un mayor protagonismo en su aprendizaje. En este sentido, las experiencias vividas en las aulas nos van mostrando que el nivel de conocimientos teóricos del alumnado ha disminuido considerablemente en comparación con décadas anteriores. Además, su habilidad para gestionar, analizar, sintetizar y transferir información, así como para convertirla en conocimiento científico o didáctico, también ha sufrido un descenso notable. Se observa una actitud pasiva y complaciente, que busca el máximo placer con el mínimo esfuerzo. En este contexto, la capacidad para buscar, seleccionar, analizar y utilizar críticamente el conocimiento se vuelve crucial. Además, una formación centrada en la adquisición de competencias implica un aprendizaje más significativo y profundo, que también incluye el desarrollo de habilidades y actitudes (Romero Ariza y Pérez Ferra, 2009).

Un aspecto clave en todo este proceso, es la motivación podría ser la motivación experimentada por el estudiante durante su periodo de aprendizaje. En contextos académicos como el universitario, y basándonos en la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2020) podemos encontrar alumnado con tres perfiles motivacionales principales: alumnos intrínsecamente motivados, alumnos extrínsecamente motivados o alumnos desmotivados.

Los **alumnos/as intrínsecamente motivados/as**, serían aquellos que tienen un interés interno por aprender. Es decir, buscan comprender a fondo los contenidos y dominar los procesos de aprendizaje por un interés propio en adquirir conocimientos o desarrollar habilidades personales.

En cambio, los **extrínsecamente motivados/as** ven los estudios como un medio para lograr una meta externa, como un título, un empleo o reconocimiento social, percibiendo las actividades académicas como trámites necesarios.

En cuanto al **alumnado desmotivado**, sería aquel en el que ni los factores intrínsecos ni extrínsecos promueven la acción de aprender.

En base a los resultados observados en las diferentes asignaturas, se aprecian diferentes tendencias. Una de ellas claramente orientada hacia la manifestación de una motivación intrínseca elevada del alumnado, lo cual refleja el interés de estos por la adquisición y comprensión del aprendizaje. Sin embargo, se aprecia también un valor elevado de regulación externa, lo cual es indicativo de que el estudiante lleva a cabo sus estudios por el mero hecho de tener un buen sueldo, un mejor trabajo y no por el principal fin que persigue cualquier formación académica, aprender y profundizar en un área de conocimiento. Igualmente, se observa otra tendencia hacia un valor relativamente elevado de la regulación externa, es decir, la motivación académica por estudiar viene determinada por cuestiones internas como las mencionadas previamente y no por un interés interno de aprendizaje. Centrándonos específicamente en el valor de desmotivación, estos son relativamente bajos, aunque podrían serlo aún más, lo cual reforzaría el interés del alumnado por adquirir el aprendizaje de las materias cursadas, así como el grado en el que está inmerso.

Teniendo en cuenta estos resultados y tomando como referencia a Romero Ariza y Pérez Ferra (2009), vamos a plantear una serie de estrategias que podrían ayudar al profesorado a modificar esta situación, tratando de incrementar aún más los valores de motivación intrínseca, disminuir la regulación externa y lo máximo posible la desmotivación:

- El primero que debe estar motivado con lo que hace es el profesor. Un profesor motivado por aquello que enseña supone el primer peldaño hacia el cambio de conducta hacia el aprendizaje. Es decir, debe manifestar entusiasmo por querer transmitir el conocimiento que posee.
- Conocer cuáles son las metas y aspiraciones del estudiante con el fin de ayudarles a tomar conciencia acerca de qué quieren y de qué hacen por conseguirlo. Por ejemplo, en un primer análisis diagnóstico al inicio de la asignatura mediante un cuestionario de preguntas abiertas, una encuesta, entrevista, grupos de discusión, entre otros.
- Apoyar las mejoras observadas en el alumnado en relación a su aprendizaje, independientemente del resultado obtenido. Es decir, valorar el proceso con el fin de incrementar la autoestima del alumnado, hacerlo sentir competente.
- Emplear estrategias y/o metodologías activas de aprendizaje en las que el alumnado tenga un rol principal en el proceso. Por ejemplo, el uso del debate

y e-portfolios han mostrado ser bien percibidos por el estudiante del grado de Ciencias del Deporte como metodologías de enseñanza-aprendizaje (Gujarro-Romero et al., 2023).

- Diseñar actividades de aprendizaje enfocadas a la comprensión de los contenidos y al desarrollo de competencias del estudiante.

En definitiva, se trata de hacer ver al estudiante que debe poner el énfasis en la importancia de aprender y no solo en finalizar unos estudios para tener un buen trabajo, ya que gracias a su conocimiento y adquisición de competencias entenderá que está capacitado para lograr dicho fin.

INFORME GENERALIZADO

Los resultados generales del estudio para las asignaturas evaluadas en el primer cuatrimestre del curso 2023-24 fueron los siguientes:

Tabla 2. Estadísticos descriptivos para las seis formas motivacionales

	Rango	$M(SD)$	γ_1	γ_2	ω
Motivación intrínseca	1-7	4.82(1.11)	-0.48	0.02	.93
Regulación integrada	1-7	5.18(1.24)	-0.82	0.79	.83
Regulación identificada	1-7	5.42(1.12)	-0.83	1.21	.78
Regulación introyectada	1-7	3.65(1.36)	0.05	-0.66	.78
Regulación externa	1-7	4.52(1.27)	-0.28	-0.46	.76
Desmotivación	1-7	1.92(1.04)	1.36	1.50	.73

Nota: γ_1 = coeficiente estandarizado de asimetría; γ_2 = coeficiente estandarizado de curtosis; ω = coeficiente de fiabilidad de McDonald.

Tabla 3. Diferencias motivacionales según el campus de formación.

	Soria	Valladolid	t -tests		
	$M(SD)$	$M(SD)$	$t_{(146)}$	p -valor	d
Motivación intrínseca	4.79(1.13)	4.90(1.06)	-0.45	.655	0.09
Regulación integrada	5.07(1.31)	5.60(0.81)	-2.13	.035	0.44
Regulación identificada	5.31(1.17)	5.85(0.80)	-2.44	.016	0.50
Regulación introyectada	3.65(1.35)	3.63(1.39)	0.06	.351	0.01
Regulación externa	4.60(1.31)	4.28(1.07)	1.23	.219	.025
Desmotivación	2.02(1.11)	1.52(0.58)	2.39	.018	0.49

Nota: d = medida d de Cohen de tamaño del efecto.

Tabla 4. Diferencias motivacionales según el grado de formación

	CAFD	Primaria	<i>t</i> -tests		
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i> (₁₄₆)	<i>p</i> -valor	<i>d</i>
Motivación intrínseca	4.82(1.14)	4.80(1.09)	0.09	.928	0.02
Regulación integrada	5.12(1.34)	5.27(1.09)	0.76	.451	0.13
Regulación identificada	5.35(1.13)	5.51(1.12)	0.85	.398	0.14
Regulación introyectada	3.70(1.41)	3.57(1.30)	0.61	.544	0.10
Regulación externa	4.67(1.27)	4.32(1.26)	1.70	.092	0.28
Desmotivación	2.05(1.08)	1.72(0.95)	1.92	.057	0.32

Nota: *d* = medida *d* de Cohen de tamaño del efecto.

Tabla 5. Diferencias motivacionales según la formación de grado

	CAFD	EP	EP-EF	ANOVA tests		
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	F(2)	<i>p</i> -valor	η_p^2
Motivación intrínseca	4.82(1.14)	4.73(1.05)	4.91(1.15)	0.25	.820	<.01
Regulación integrada	5.12(1.34)	5.01(1.20)	5.66(0.78)	2.37	.097	.03
Regulación identificada	5.35(1.13)	5.23(1.22)	5.92(0.81)	3.26	.041	.04
Regulación introyectada	3.70(1.41)	3.48(1.15)	3.68(1.50)	0.33	.718	.01
Regulación externa	4.67(1.27)	4.27(1.40)	4.39(1.06)	1.50	.227	.02
Desmotivación	2.05(1.08)	1.85(1.12)	1.53(0.61)	2.58	.079	.03

Nota: CAFD = Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte; EF = Grado en Educación Primaria; EP-EF = Grado en Educación Primaria, mención en Educación Física. Números en superíndice muestran grupos significativamente diferentes (ajuste de Bonferroni = $p \leq .017$)

Tabla 6. Diferencias motivacionales según las áreas de conocimiento ANECA.

	EFyD	DidExpCor	<i>t</i> -tests		
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i> (₁₄₆)	<i>p</i> -valor	<i>d</i>
Motivación intrínseca	4.89(0.94)	4.79(1.17)	0.49	.623	0.09
Regulación integrada	5.28(1.01)	5.15(1.31)	0.53	.594	0.10
Regulación identificada	5.59(0.93)	5.36(1.18)	1.10	.273	0.21
Regulación introyectada	3.61(1.44)	3.66(1.34)	-0.17	.869	0.03
Regulación externa	4.70(1.18)	4.48(1.30)	0.91	.362	0.17
Desmotivación	1.92(1.02)	1.91(1.05)	0.02	.982	<0.01

Nota: EFyD = Educación física y deportiva; DidExpCor = Didáctica de la expresión corporal;
d = medida *d* de Cohen de tamaño del efecto.

Tabla 7. Diferencias motivacionales según la asignatura cursada

	DEFD	EF-S	ED-F	EC-D	FF	PEC	ANOVA tests		
	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	F(<i>s</i>)	<i>p</i> -valor	η_p^2
Motivación intrínseca	4.48(1.32)	4.90(1.06)	4.56(0.83)	5.01(1.13)	5.45(0.94)	4.72(1.12)	2.45	.075	.07
Regulación integrada	4.74(1.44)	5.61(0.81)	5.07(1.01)	5.21(1.61)	5.67(1.01)	4.95(1.23)	2.20	.057	.07
Regulación identificada	5.11(1.29)	5.85(0.80)	5.34(0.83)	5.22(1.19)	5.97(0.94)	5.18(1.28)	2.70	.023	.09
Regulación introyectada	3.61(1.60)	3.63(1.39)	3.36(1.32)	3.97(1.16)	3.94(1.53)	3.50(1.21)	0.68	.640	.02
Regulación externa	4.69(1.47)	4.28(1.07)	4.44(0.99)	4.58(1.20)	5.13(1.35)	4.53(1.27)	1.17	.329	.04
Desmotivación	2.38(1.08)	1.52(0.58)	2.22(0.95)	1.96(1.16)	1.45(0.96)	1.92(1.18)	3.11	.011	.10

Nota: DEFD = Didáctica de la educación física y del deporte; EF-S = Educación física y salud; EF-F = Especialización deportiva Fútbol; EC-D = Expresión corporal y danza; FF = Fundamentos: Fútbol; PEC = Potencial educativo de lo corporal. Números en superíndice muestran grupos significativamente diferentes (ajuste de Bonferroni = $p \leq .004$)

Tabla 8. Diferencias motivacionales según el curso

	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	ANOVA tests		
	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	F ₍₃₎	<i>p</i> -valor	η_p^2
Motivación intrínseca	5.38(0.91)	5.08(1.15)	4.62(1.22)	4.76(0.98)	2.44	.067	.05
Regulación integrada	5.58(0.98)	5.28(1.62)	4.87(1.33)	5.38(0.93)	2.24	.086	.05
Regulación identificada	5.97(0.98)	5.25(1.18)	5.16(1.28)	5.64(0.85)	3.17	.026	.06
Regulación introyectada	3.98(1.57)	3.95(1.14)	3.56(1.40)	3.52(1.36)	0.92	.432	.02
Regulación externa	5.07(1.37)	4.64(1.21)	4.55(1.43)	4.35(1.30)	1.33	.268	.03
Desmotivación	1.48(0.99)	1.91(1.15)	2.14(1.16)	1.81(0.83)	1.92	.130	.04

Nota: Números en superíndice muestran grupos significativamente diferentes (ajuste de Bonferroni = $p \leq .013$)

ANÁLISIS DE DATOS:

Usando SPSS versión 29 para Windows.

1.- Supuesto de normalidad: Con variables cuantitativas discretas (escala Likert):

Coefficiente estandarizado de asimetría y curtosis: apoyan el supuesto de normalidad con valores estandarizados de hasta 1.96 (Field, 2017)

2.- Fiabilidad:

Coefficiente de McDonald: cuando el objetivo es comparar medias entre grupos, se deben obtener valores de, al menos, 0.80 (Viladrich et al., 2017). No obstante, seguiremos usando el punto de corte 0.70 que es el más generalizado (Viladrich et al., 2017).

3.A.- Diferencia de medias entre dos grupos: Prueba t de Student de muestras independientes.

Medida del tamaño del efecto: d de Cohen (Volker, 2006). De acuerdo con (Cohen, 1992), se interpreta como:

Tamaño del efecto pequeño: inferior o igual a 0.10.

Tamaño del efecto mediano: en torno a 0.25.

Tamaño del efecto grande: igual o superior a 0.50.

3.B.- Diferencia de medias entre tres o más grupos: ANOVA.

Ajuste de Bonferroni: p -valor ajustado por el número de cruces a realizar.
Formula: $(n \cdot n-2) / 2$

Medida del tamaño del efecto: eta parcial al cuadrado (Volker, 2006). De acuerdo con (Richardson, 2011), se interpreta como:

Tamaño del efecto pequeño: inferior o igual a 0.01.

Tamaño del efecto mediano: en torno a 0.06.

Tamaño del efecto grande: igual o superior a 0.14.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Ariza, M. R., & Ferra, M. P. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 87-105.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Field, A. (2017). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Guijarro-Romero, S., Amaral-da-Cunha, M., Araújo, R., & Marcelino, R. (2023). Sport-Sciences University students' perceptions related to the use of debates and e-portfolios as student-centered learning strategies. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (25), 117-139.
- Richardson, J. T. E. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6(2), 135–147. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.12.001>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Viladrich, C., Angulo-Brunet, A., & Doval, E. (2017). A journey around alpha and omega to estimate internal consistency reliability. *Anales de Psicología/ Annals of Psychology*, 33(3), 755–782. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.268401>
- Volker, M. A. (2006). Reporting effect size estimates in school psychology research. *Psychology in the Schools*, 43(6), 653–672. <https://doi.org/10.1002/pits.20176>