



Universidad de Oviedo

Programa de Doctorado en Educación y Psicología

¿Cuál es tu nota? Intervención basada en el compromiso del alumno y el *feedback* del docente para alcanzar el éxito

David Martín Espinosa



RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

1.- Título de la Tesis	
Español/Otro Idioma: ¿Cuál es tu nota? Intervención basada en el compromiso del alumno y el feedback del docente para alcanzar el éxito.	Inglés: What is your grade? Intervention based on student's commitment and teacher's feedback to achieve success.
2.- Autor	
Nombre: David Martín Espinosa	DNI/Pasaporte/NIE:
Programa de Doctorado: Educación y Psicología	
Órgano responsable: Centro internacional de postgrado	

RESUMEN (en español)

El estudio presentado *¿Cuál es tu nota? Intervención basada en el compromiso del alumno y el feedback del docente para alcanzar el éxito*, tiene por objeto poner a prueba el efecto de una intervención motivacional en bachillerato artístico a través de un diseño cuasi-experimental utilizando un grupo control y otro experimental.

La tesis doctoral está organizada en torno a cuatro bloques:

- Marco teórico o fundamentación.
- Metodología de la investigación o diseño.
- Resultados obtenidos.
- Discusión y conclusiones.

Para conocer el resultado obtenido al finalizar la implantación del programa se ha utilizado diversas escalas:

- La Escala de Motivación Educativa (EME).
- Escala disposición hacia el aprendizaje (IEPA).
- Escala del contexto en el aprendizaje (AYES),
- Cuestionario Multidimensional de Imagen Corporal (Multidimensional Body Self Relations Questionnaire) (MBSRQ).

El programa denominado "*¿Cuál es tu nota?*" se aplicó a 123 estudiantes, de los cuales el grupo experimental estuvo formado por 84 sujetos, cuyos los datos obtenidos se compararon con los del grupo control, en el que participaron en total 39 personas.

Los resultados revelaron resultados positivos, fundamentalmente en diversos factores motivacionales.

El efecto de la intervención en el grupo experimental, ha conseguido mantener el entusiasmo, interés y las ganas de aprender, que manifestaban a principio de curso los 123 participantes en la investigación.

Sin embargo, los participantes del grupo control que no han participado en la intervención, y han seguido el curso normal, con metodologías más tradicionales, de modo general, han manifestado estar más desmotivados que a comienzo de curso.

Además, la motivación intrínseca, la disposición hacia el aprendizaje, la independencia de la aprobación del docente y los resultados académicos, al finalizar el curso han sido mejores en el grupo experimental que en el grupo control.



RESUMEN (en Inglés)

The study titled *'What is your grade? Intervention based on student commitment and teacher feedback to achieve success'* aims to test the effect of a motivational intervention in artistic high school education through a quasi-experimental design, utilizing both a control group and an experimental group.

The doctoral thesis is organized into four sections:

- Theoretical framework or foundation.
- Research methodology or design.
- Results obtained.
- Discussion and conclusions.

To assess the outcome at the end of the program implementation, various scales have been utilized:

- Educational Motivation Scale (EME).
- Disposition towards learning scale (IEPA).
- Learning Environment Scale (AYES).
- Multidimensional Body Self Relations Questionnaire (MBSRQ) for assessing body image.

The program called *"What is your grade?"* was applied to 123 students, with the experimental group consisting of 84 subjects whose data were compared with those of the control group, which included a total of 39 individuals.

The results revealed positive outcomes, particularly in various motivational factors.

The intervention's effect on the experimental group successfully maintained the enthusiasm, interest, and eagerness to learn that the 123 participants expressed at the beginning of the course.

However, participants in the control group who did not undergo the intervention, following a more traditional course with conventional methodologies, generally reported being less motivated than at the start of the course.

Furthermore, intrinsic motivation, disposition towards learning, independence from teacher approval, and academic results at the end of the course were better in the experimental group than in the control group.

**SR. PRESIDENTE DE LA COMISIÓN ACADÉMICA DEL PROGRAMA DE DOCTORADO
EN EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA**

A Ana, a mis padres y a todas las personas que un día decidieron ayudar a otras compartiendo su conocimiento.

Y, sobre todo, a ti, que estás por venir y que probablemente ya te conozca cuando lea esta tesis.

AGRADECIMIENTOS

Como no puede ser de otra forma, quiero comenzar manifestando mi más profundo agradecimiento a mis directoras de tesis, la Dra. María Paula Fernández García y la Dra. Carmen González González de Mesa, que en mi corazón siempre serán Paula y Carmina. Su apoyo y aliento han sido tan notables que me han ayudado a llevar a buen puerto una tesis con una pandemia sin precedentes históricos de por medio. Gracias a ellas se han podido superar todas las dificultades de coordinación; que no fueron pocas teniendo en cuenta que tanto la aplicación del programa como la investigación se realizaron en Burgos, donde estaba fijada mi residencia, mientras que mis directoras se hallaban en Asturias. Además, su guía y conocimientos fueron absolutamente imprescindibles para que me pudiera desenvolver de forma adecuada en el mundo de la investigación. Podría escribir una revisión sistemática con todos y cada uno de los detalles por los que les estoy agradecido a ambas, pero me contendré y continuaré con el agradecimiento a otras personas e instituciones.

No puedo olvidar tampoco al Prof. Dr. Juan Alfredo Jiménez Eguizábal, Coordinador del Programa de Doctorado en Política Educativa de la Universidad de Burgos, quien tan amablemente me acogió en su institución supervisando mi estancia. Su ayuda para acceder plenamente a los servicios de la UBU superando los trámites administrativos resultó crucial para el desarrollo de la fundamentación teórica de la presente investigación.

Tengo que dar las gracias a la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Burgos, como institución pero, sobre todo como equipo humano y comunidad educativa, desde el claustro al alumnado, responsables directos del desarrollo práctico y formal de lo expuesto en esta tesis.

Vaya también mi agradecimiento a la Universidad de Oviedo, la Universidad de La Laguna, La Universidad de Salamanca, la Universidad de Zaragoza y la Escuela de Arte de Oviedo, centros en los que he cursado mi formación superior y en los que he conocido a docentes maravillosos cuya mención configuraría una lista próxima al infinito. Más extensa aún es la lista de compañeros de estudios a los que debo agradecimiento, tanto que se agolpan en mi memoria mientras escribo estas líneas y me cuesta continuar...

Agradezco a mis compañeros de profesión porque de todos he aprendido algo; en la ESADC de ESNE Asturias, en el CEIP San Ildefonso de Camponaraya, el IES Castilla de Soria, en la ESAD de Burgos, en el IES Cardenal López de Mendoza de Burgos, en el IES Aramo de Oviedo, en el IES La Corredoria de Oviedo y en el equipo de ANPE Asturias, con quienes estoy aprendiendo una visión más global y de conjunto de la Educación.

Mi sincero agradecimiento a las personas con las que he compartido investigaciones. La sinergia de trabajo que hemos realizado juntos es en buena parte responsable de que me encuentre escribiendo estas palabras. Por ello, gracias.

Existe un complejo entramado de personas detrás de cada investigación cuya aportación puede parecer pequeña, pero es esencial: comisiones, coordinadores, personal administrativo... Gracias por formar parte de esa parte de la sociedad que permite que se puedan hacer cosas tan maravillosas como investigar.

A ti lector, por hacer que esto tenga sentido, gracias.

Finalmente, a las personas que dedico esta tesis también va mi agradecimiento, sin vuestro apoyo y ayuda, Ana, Nieves y Paco, nada sería posible, no ya esta tesis, cualquier cosa. Así que: GRACIAS.

ÍNDICE

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO	10
INTRODUCCIÓN	10
MOTIVACIÓN Y RESULTADOS ACADÉMICOS	12
FUNDAMENTACIÓN DEL ESTUDIO	16
ORÍGENES Y EVOLUCIÓN DEL ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN	18
INTERÉS Y MOTIVACIÓN	19
EL EFECTO Y LA MOTIVACIÓN	21
LA JERARQUÍA DE LA NECESIDADES Y LA AUTOREALIZACIÓN	22
LOS AVANCES DE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX	23
MOTIVACIÓN Y CONDUCTISMO	23
LA TEORÍA DE LA EXPECTATIVA	24
TEORÍA DE LA AUTOEFICACIA	25
HACIA EL PANORAMA ACTUAL.....	26
MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA E INTRÍNSECA.....	26
LA TEORÍA DE LA ATRIBUCIÓN	27
APRENDIZAJE AUTORREGULADO	28
EL FLUJO	30
MOTIVACIÓN Y EMOCIÓN.....	32
MINDSET	34
AUTOEFICACIA Y AUTOVALORACIÓN	35
LOS ROLES DOCENTES	39
ROLES Y ESTILOS.....	42
LA ASERTIVIDAD EN EL PROCESO EDUCATIVO	51
DEFINICIÓN DE ASERTIVIDAD	52
ASERTIVIDAD EN CONTEXTOS EDUCATIVOS	55
LAS VARIABLES DISPOSICIONALES Y CONTEXTUALES	57
LA IMAGEN CORPORAL	58

DEFINICIÓN DE IMAGEN CORPORAL.....	58
EVOLUCIÓN Y ESTUDIO DE LA IMAGEN CORPORAL	63
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN MOTIVACIÓN	69
ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA	70
CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN Y ANSIEDAD DE EJECUCIÓN.....	73
ESCALA CEAP48	78
TEST AMPET	81
CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS MOTIVADAS DE APRENDIZAJE	84
ESCALA DE ORIENTACIÓN DE METAS DE APRENDIZAJE.....	87
EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN, LAS VARIABLES DISPOSICIONALES Y LA IMAGEN CORPORAL EN LA TESIS	88
CAPÍTULO II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	92
OBJETIVOS	92
OBJETIVO PRINCIPAL	92
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	93
HIPÓTESIS	94
MÉTODO.....	95
DISEÑO	95
INSTRUMENTOS	96
ANÁLISIS ESTADÍSTICO	98
PARTICIPANTES	103
VARIABLES.....	107
PROCEDIMIENTO	107
DESARROLLO DEL PROGRAMA MOTIVACIONAL.....	109
RESULTADOS	116
PRIMERA FASE. Pre-Intervención.....	116
SEGUNDA FASE. Post-Intervención.....	167
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	221
DISCUSIÓN.....	221

CONCLUSIONES.....	238
LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	242
FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	243
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	245

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Teorías, autores y cronología en décadas de las principales investigaciones en motivación.....	37
Tabla 2. Definiciones de Imagen Corporal por diferentes autores. Extraído de Morales y Melo (2014)...	62
Tabla 3. Ítems de amotivación.....	71
Tabla 4. Ítems de regulación externa.....	71
Tabla 5. Ítems de regulación introyectada.....	71
Tabla 6. Ítems de regulación identificada.....	72
Tabla 7. Ítems de MI al conocimiento.....	72
Tabla 8. Ítems de MI al logro.....	72
Tabla 9. Ítems de MI a las experiencias estimulantes.....	73
Tabla 10. Ítems del MAPE II.....	75
Tabla 11. Ítems de SEMAP-01.....	79
Tabla 12. Ítems de SEAT-01.....	80
Tabla 13. Ítems del test AMPET.....	82
Tabla 14. Ítems del MSLQ.....	85
Tabla 15. Ítems del cuestionario 2x2.....	87
Tabla 16. Ítems de la EME.....	88
Tabla 17. Ítems de IEPA.....	89
Tabla 18. Ítems de AYES.....	90
Tabla 19. Ítems el MBSRQ _{A-a}	91
Tabla 20. Frases Motivacionales.....	111
Tabla 21. F1.SD. Estadísticos descriptivos de las variables sociodemográficas, la práctica deportiva y las actividades artísticas que realizan los participantes en el conjunto de la muestra y en los grupos Experimental y Control.....	122
Tabla 22. F1.AA-AD. Práctica de actividades deportivas y práctica de actividades artísticas en el comienzo de curso, antes de comenzar la intervención (extracción de datos de la Tabla F1.SD.	122
Tabla 23. F1.EME-2.1.1 a. Estadísticos descriptivos en todos los ítems del cuestionario EME y en los siete que dimensionan el constructo. Coeficiente de consistencia interna y Análisis Factorial Confirmatorio.....	128
Tabla 24. F1.EME-2.1.1 b. Dimensiones del Cuestionario EME, Coeficiente de consistencia interna y resultados del Análisis Factorial Confirmatorio.....	129

Tabla 25. F1.EME-2.1.4. AA. Estadísticos descriptivos en las dimensiones del cuestionario EME, y evaluación de las diferencias de medias entre los que Sí realizan Actividades Artísticas y los que No realizan Actividades Artísticas a comienzo de curso en el conjunto de la muestra, antes de iniciar la Intervención.....	133
Tabla 26. F1.EME-2.1.4. AD. Estadísticos descriptivos en las dimensiones del cuestionario EME, y evaluación de las diferencias de medias entre los que Sí realizan Actividades Deportivas y los que No realizan Actividades Deportivas a comienzo de curso en el conjunto de la muestra, antes de iniciar la Intervención.....	134
Tabla 27. Tabla F1.EME-2.1.5. Estadísticos descriptivos en las dimensiones del cuestionario EME en el GE y GC, y evaluación de las diferencias de medias en la medida Pre-Intervención.	136
Tabla 28. F1.EME-2.1.6. Patrón de correlaciones entre las dimensiones del cuestionario EME en la medida Pre-Intervención (N=125). Se destacan en colores rosa y azul la correlación de Pearson entre los factores de motivación Extrínseca-Extrínseca e Intrínseca-Intrínseca respectivamente. Se destacan en color verde las correlaciones entre los factores de Motivación intrínseca y motivación extrínseca.	139
Tabla 29. F1.IEPA-2.2.1. Estadísticos descriptivos, en todos los ítems en los del cuestionario Interés, esfuerzo y progreso autopercebido, IEPA, en la medida Pre-Intervención. Coeficiente de consistencia interna y resultados de la evaluación de la dimensionalidad mediante el AFC	142
Tabla 30. F1.AYES-2.2.1 Estadísticos descriptivos, en todos los ítems en los del cuestionario de Ayuda al Estudiante, AYES, en la medida Pre-Intervención. Coeficiente de consistencia interna y resultados de la evaluación de la dimensionalidad mediante el AFC.....	143
Tabla 31. F1.IEPA-AYES-2.2.4 AA. Estadísticos descriptivos en las dimensiones de los cuestionarios IEPA y AYES, y evaluación de las diferencias de medias entre los que Sí realizan Actividades Artísticas y los que No realizan Actividades Artísticas a comienzo de curso en el conjunto de la muestra, antes de iniciar la Intervención.....	146
Tabla 32. F1.IEPA-AYES-2.2.4 AD. Estadísticos descriptivos en las dimensiones de los cuestionarios IEPA y AYES, y evaluación de las diferencias de medias entre los que Sí realizan Actividades Deportivas y los que No realizan Actividades Deportivas a comienzo de curso en el conjunto de la muestra, antes de iniciar la Intervención.....	147
Tabla 33. Tabla F1.IEPA-AYES-2.2.5. Estadísticos descriptivos en las dimensiones de los cuestionarios IEPA y AYES, y evaluación de las diferencias de medias en la medida Pre-Intervención.	149
Tabla 34. Tabla F1. IEPA-AYES-2.2.6. Patrón de correlaciones entre las dimensiones de los cuestionarios IEPA y AYES en la medida Pre-Intervención (N=125).	152
Tabla 35. F1.MBSRQ-2.3.1. Estadísticos descriptivos, en todos los ítems en los del cuestionario Multidimensional Body Self Relations Questionnaire, MBSRQA-a, en la medida Pre-Intervención. Coeficiente de consistencia interna y resultados de la evaluación de la dimensionalidad mediante el AFC.	154
Tabla 36. F1.MBSRQ-2.3.4 AA. Estadísticos descriptivos en las dimensiones del cuestionario MBSRQA-a, y evaluación de las diferencias de medias entre los que Sí realizan Actividades Artísticas y los que No realizan Actividades Artísticas a comienzo de curso en el conjunto de la muestra, antes de iniciar la Intervención.....	157
Tabla 37. F1.MBSRQ-2.3.4 AD. Estadísticos descriptivos en las dimensiones del cuestionario MBSRQA-a, y evaluación de las diferencias de medias entre los que Sí realizan Actividades Deportivas y los que No	

realizan Actividades Deportivas a comienzo de curso en el conjunto de la muestra, antes de iniciar la Intervención.....	158
Tabla 38. F1.MBSRQ-2.3.5. Estadísticos descriptivos en las dimensiones del cuestionario MBSRQA-a, y evaluación de las diferencias de medias en la medida Pre-Intervención.	160
Tabla 39. Tabla F1.MBSRQ-2.3.6. Patrón de correlaciones entre las dimensiones del cuestionario MBSRQA-a, en la medida Pre-Intervención (N=125).	162
Tabla 40. F1.NOTA-3. Nota a la que se comprometen los participantes a comienzo de curso y Nota alcanzada a final de curso.....	163
Tabla 41. F1.Correlaciones-4.1. Patrón de correlaciones entre las dimensiones del cuestionario [EME (ME)-IEPA-AYES] y [EME(MI)-IEPA-AYES] en la muestra total (N=125).	165
Tabla 42. F1.Correlaciones-4.2. Patrón de correlaciones entre las dimensiones del cuestionario [MBSRQ-IEPA-AYES] y [MBSRQ-EME(ME-MI-Amotivación)] en la muestra total (N=125).	166
Tabla 43. F2.EME-1.1. En cada uno de los grupos, Grupo experimental y Grupo de Control, evaluación de las diferencias en la medida Post de todos los factores de la escala de motivación EMA, entre los que Sí realizan AA y No realizan actividades AA.	174
Tabla 44. F2.EME-1.2. En cada uno de los grupos, Grupo experimental y Grupo de Control, evaluación de las diferencias en la medida Post de todos los factores de la escala de motivación EMA, entre los que Sí realizan AD y No realizan actividades AD.	177
Tabla 45. F2.EME-2. Estadísticos descriptivos en las dimensiones del cuestionario EME en el GE y GC, y evaluación de las diferencias de medias en la medida Post-Intervención.....	179
Tabla 46. F2.EME-3. Estadísticos descriptivos en las dimensiones del cuestionario EME, y evaluación de las diferencias de medias entre la media Pre-Intervención y Post-Intervención. Se muestra el resultado en ambos grupos experimentales, GE y GC.	181
Tabla 47. F2.EME-4. Patrón de correlaciones entre las dimensiones de la escala de Motivación Educativa (EME) en el conjunto de la muestra en la medida Pre-Intervención (N=125), y en los Grupos Experimental (n=84) y Control (n=39), en la medida Post-Intervención.	186
Tabla 48. F2.IEPA-AYES-2.1. En cada uno de los grupos, Grupo experimental y Grupo de Control, evaluación de las diferencias en la medida Post de todos los factores de las escalas de Interés, Esfuerzo y Progresión en el Aprendizaje (IEPA), de la escala de Ayuda al Estudiantes (AYES), entre los que Sí realizan AA y No realizan actividades AA.....	190
Tabla 49. F2.IEPA-AYES-2.2. En cada uno de los grupos, Grupo experimental y Grupo de Control, evaluación de las diferencias en la medida Post de todos los factores de las escalas de Interés, Esfuerzo y Progresión en el Aprendizaje (IEPA), de la escala de Ayuda al Estudiantes (AYES), entre los que Sí realizan AD y No realizan actividades AD.....	191
Tabla 50. F2. IEPA-AYES-2. Estadísticos descriptivos en las dimensiones de las escalas IEPA y AYES en el GE y GC, y evaluación de las diferencias de medias en la medida Post-Intervención.	194
Tabla 51. F2. IEPA-AYES-3. Estadísticos descriptivos en las dimensiones de las escalas IEPA y AYES, y evaluación de las diferencias de medias entre la media Pre-Intervención y Post-Intervención. Se muestra el resultado en ambos grupos experimentales, GE y GC.	197

Tabla 52. F2. IEPA-AYES-4. Patrón de correlaciones entre las dimensiones de las escalas de Interés, Esfuerzo y Progresión en el Aprendizaje (IEPA), de la escala de Ayuda al Estudiantes (AYES) en el conjunto de la muestra en la medida Pre-Intervención (N=125), y en los Grupos Experimental (n=84) y Control (n=39), en la medida Post-Intervención.	200
Tabla 53. F2. MBSRQ-1.1. En cada uno de los grupos, Grupo experimental y Grupo de Control, evaluación de las diferencias en la medida Post de todos los factores del cuestionario <i>MBSRQ_{A-a}</i> , entre los que Sí realizan AA y No realizan actividades AA.....	204
Tabla 54. F2. MBSRQ-1.2. En cada uno de los grupos, Grupo experimental y Grupo de Control, evaluación de las diferencias en la medida Post de todos los factores del cuestionario <i>MBSRQ_{A-a}</i> , entre los que Sí realizan AD y No realizan actividades AD.	205
Tabla 55. F2. MBSRQ-2. Estadísticos descriptivos en las dimensiones del cuestionario <i>MBSRQ_{A-a}</i> en el GE y GC, y evaluación de las diferencias de medias en la medida Post-Intervención.....	208
Tabla 56. F2. MBSRQ-3. Estadísticos descriptivos en las dimensiones del cuestionario <i>MBSRQ_{A-a}</i> , y evaluación de las diferencias de medias entre la media Pre-Intervención y Post-Intervención. Se muestra el resultado en ambos grupos experimentales, GE y GC.....	210
Tabla 57. MBSRQ-4. Patrón de correlaciones entre <i>las dimensiones del cuestionario MBSRQ_{A-a}</i> en el conjunto de la muestra en la medida Pre-Intervención (N=125), y en los Grupos Experimental (n=84) y Control (n=39), en la medida Post-Intervención.	213
Tabla 58. F2.NOTA1.- Relación entre la nota académica alcanzada a final del curso académico teniendo en cuenta la nota académica a la que se habían comprometido a comienzo de curso, y el grupo experimental del que formaron parte los participantes (GE, GC).....	214
Tabla 59. F2.NOTA2. Nota media académica alcanzada a final de curso en el GE y el GC respecto a la nota media académica que ambos grupos se comprometieron alcanzar a principio de curso.....	215
Tabla 60. F2.Correlaciones-4.1. Patrón de correlaciones entre las dimensiones del cuestionario EME (ME)-IEPA-AYES en la muestra total (N=125) en la medida Pre-Intervención, y en el GE y GC en las medidas Post-Intervención.	219
Tabla 61. F1.Correlaciones-4.2. Patrón de correlaciones entre las dimensiones del cuestionario [MBSRQ-IEPA-AYES] y [MBSRQ-EME(ME-MI-Amotivación)] en la muestra total (N=125).	220

¹ Las tablas se han numerado para facilitar el orden de lectura, sin embargo para referenciarlas se utiliza el título como elemento clarificador del contenido.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Edad de los participantes.....	103
Figura 2. Distribución de participantes por grupos.....	104
Figura 3. Distribución de participantes por sexos.....	104
Figura 4. Distribución en función de la realización de actividades deportivas o artísticas.....	105
Figura 5. Motivos para la elección de los estudios	106
Figura 6. F1.AA-AD. Representación gráfica de la Práctica de Actividades Deportivas y Práctica de Actividades Artísticas en el comienzo de curso, antes de comenzar la intervención.	123
Figura 7. F1.EME. Pre-Intervención. Representación gráfica de las medias de las dimensiones del cuestionario EME en el GE y GC.....	137
Figura 8. F1.IEPA-AYES. Pre-Intervención. Representación gráfica de las medias de las dimensiones de los cuestionarios IEPA y AYES en el GE y GC.....	150
Figura 9. F1. MBSRQ. Pre-Intervención. Representación gráfica de las medias de las dimensiones del cuestionario MBSRQ _{A-a} , en el GE y GC	161
Figura 10.F2.EME. Representación gráfica de las medias de los Factores de Motivación en los grupos Experimental y Control en las medidas Pre-Intervención y Post-Intervención	182
Figura 11. F2. IEPA-AYES. Representación gráfica de las medias de los Factores o dimensiones de las escalas IEPA y AYES en los grupos Experimental y Control en las medidas Pre-Intervención y Post-Intervención.....	198
Figura 12. F1. MBSRQ. Pre-Intervención. Representación gráfica de las medias de las dimensiones del cuestionario MBSRQ _{A-a} , en el GE y GC	211
Figura 13. F2.NOTA. Nota media académica alcanzada a final de curso en el GE y el GC respecto a la nota media académica que ambos grupos se comprometieron alcanzar a principio de curso (parte superior), y diferencias entre los participantes del GE y GC con respecto a los que mantuvieron su nota, subieron su nota, o bajaron su nota a final de curso (parte inferior).....	215

“Existe una predisposición personal para implicarse en la tarea, en el yo o en ambos, pero la estructura del contexto también tiene un efecto poderoso en la meta de acción adoptada.”

(Cecchini, González, Carmona y Contreras, 2004)

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

La justificación desde el punto de vista científico, la revisión de la literatura sobre la temática de esta tesis y la relación de estos elementos con los planteamientos personales son los hilos conductores a través de los cuales se desarrolla este capítulo.

INTRODUCCIÓN

La finalidad de esta tesis es poner en práctica un programa de intervención motivacional hacia la asignatura de Cultura Audiovisual con alumnado de bachillerato, basado en la calificación académica esperada y los feedback intrínseco y el extrínseco del docente, con el objetivo de conocer el efecto que pueda ejercer esta intervención en la motivación académica, la autoafirmación, la imagen corporal y la confianza en la capacidad docente.

La educación, el proceso enseñanza aprendizaje, la docencia, el estudio, la formación, el desarrollo intelectual, el desarrollo integral de la persona, el conocimiento, el saber: Diferentes denominadores para un hecho en constante evolución; la forma de aprehender la realidad, bien solo por uno mismo o con ayuda de otros, bien de forma impuesta o libre, de manera sistematizada o caótica y desestructurada... Históricamente, este hecho que todos los que nos dedicamos a él queremos definir, acotar, analizar, diseccionar y dominar, en el que siempre se encuentran formas de mejora y por tanto se vuelve en tarea imposible querer constreñir aquello que no tiene fin, ha ido cambiando de significante y significado a lo largo de los siglos.

El método científico, antes y después de Hume, nos permite cada vez una comprensión más precisa de la Educación (usaré este término ya que es el que se utiliza en nuestro marco común normativo actual es el de la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación, LOMLOE), gracias a la investigación y la literatura científica. Pero, siempre se nos escapa, porque nuestros conceptos y nuestras formas de hacer evolucionan como lo hacemos nosotros, los seres humanos. Cada vez que nos acercamos a una comprensión global del proceso este cambia, presenta componentes nuevos condicionados por el contexto y los individuos. Sin embargo, siempre ha existido un elemento común; algo que nos hace avanzar con más impulso, con mayor determinación. La motivación: un constructo multidimensional de origen interno o externo orientado a diferentes fines que cuando se hace presente es Prometeo dando el fuego a la humanidad.

Como alumno y como docente he tenido la oportunidad de enfrentarme al desafío de la educación de múltiples formas. Cursé enseñanzas obligatorias con un interés variable y estudios superiores con un interés creciente y me formé de formas diversas en función de mis objetivos personales. Experimenté en mi propia persona la relación entre los resultados, generalmente académicos otras profesionales, y la motivación. Posteriormente y en ocasiones a la par, como docente he trabajado en enseñanzas no regladas, en la universidad, en la etapa de infantil, en la enseñanza primaria, en la enseñanza secundaria, en el bachillerato ordinario y en escuelas de arte. Aquí he visto cómo la motivación condicionaba los resultados de mi alumnado.

Esta tesis nace de la introspección y de la observación del mundo que me rodea. Probablemente sea tarea imposible encontrar el modelo educativo perfecto siempre que haya algo nuevo que aprender, pero, quizás no sea tarea imposible conocer cómo funciona la motivación y las formas de incentivarla.

MOTIVACIÓN Y RESULTADOS ACADÉMICOS

Una falta de motivación en la realización de una tarea puede llevar a la persona a percibirse como incompetente, sin control sobre ella, conduciéndola hacia la inoperancia o el abandono. Por ello, la motivación juega un papel fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje que vemos reflejado tanto en la literatura científica contemporánea como en las prescripciones legislativas. No solo porque encamina hacia el éxito educativo, sino porque previene el fracaso en el proceso.

Podemos considerar la motivación como un proceso interno condicionado por aspectos biológicos, culturales, sociales, de aprendizaje y cognitivos que llevan a una persona al inicio, desarrollo o finalización de conductas o tareas (Burón, 2006).

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en el artículo 35 sobre principios pedagógicos establece que “las actividades educativas en el bachillerato favorecerán la capacidad del alumno para aprender por sí mismo” esto implica no solo la capacidad de trabajo autónomo del alumnado sino también su implicación y motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, habla de la conveniencia de revisar las medidas previstas en el texto original con objeto de adaptar el sistema educativo a los retos y desafíos del siglo XXI, de acuerdo con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030. En este texto legislativo el término “motivación” aparece 7 veces y el término “motivacional/es” 3 veces. Se habla de motivación hacia el aprendizaje, de colaborar con otras personas con motivación, de expresarse y comunicarse con motivación, de la importancia para el desarrollo integral del alumnado del carácter afectivo-motivacional, de la incidencia de los puntos de vista

pedagógicos en los aspectos motivacionales, de la importancia de la motivación en la competencia lectora y, finalmente, de la relación entre la perseverancia y la motivación.

La calidad educativa es una preocupación constante dentro del sistema educativo español. Los retos que plantea el mundo moderno y globalizado sujeto a constantes cambios y avances científicos y tecnológicos suponen un importante desafío para los sujetos en desarrollo. La formación de ciudadanos autónomos y competentes es una prioridad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para que el alumnado llegue a desarrollar estas capacidades que implican razonamiento, juicio crítico, compromiso y aprendizaje continuo, necesita estar motivado.

Como ya se ha mencionado, la motivación es uno de los constructos sobre los que más literatura científica educativa se genera. Gaeta et al. (2015) explican que, si bien las orientaciones motivacionales de las metas académicas han sido estudiadas por diversos autores con una terminología distinta y matices en su conceptualización es posible asumir cierto consenso entre ellos estableciendo dos orientaciones básicas; una centrada en el aprendizaje y la comprensión y otra centrada en el yo y el rendimiento.

Por ejemplo, el marco teórico dominante utilizado habitualmente en Educación Física es la teoría de meta de logro (Cecchini et al, 2008). Se explica con ello que el enfoque motivacional puede inclinarse hacia el “ego” o hacia la “tarea”. En líneas generales, se considera que la orientación al “ego” fomenta la competitividad, el éxito es sinónimo de ser mejor que otros; el grado de desempeño de los practicantes se establece por una comparación social. En oposición, la orientación a la “tarea” fomenta la cooperación, la superación de uno mismo es la meta, la comparación social no se toma en consideración y son las propias capacidades la base para establecer el juicio de la progresión de los sujetos.

La correlación positiva entre el autoconcepto y la orientación a la tarea ha sido estudiada por varios autores (Carriedo, González, y López, 2013; García, 2003). La idea subyacente de estos estudios es que el rendimiento académico en general se ve influenciado por el autoconcepto académico y familiar. Además, están condicionados por la motivación aquellos estímulos que determinan la constancia de una persona para alcanzar una meta (Carriedo, González, y López, 2013). Siguiendo a estos autores, dichos estímulos tienen su origen tanto en el interior de los sujetos como del contexto en el que se desarrollan, por tanto, podemos afirmar que existe una motivación de carácter intrínseco y otra de carácter extrínseco.

Usán y Salavera (2018) proponen una diferenciación entre ambas formas de motivación y una clasificación de cada una de ellas.

En la motivación intrínseca la satisfacción producida por la propia actividad es lo que impulsa su desarrollo, sin necesidad de refuerzos externos. Se distinguen tres tipos en este constructo multidimensional. La motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes es el primero, el sujeto busca divertirse y experimentar sensaciones positivas que incitan a repetir la actividad o darle dedicación. Al hablar del deseo de aprendizaje de nuevos conceptos encontramos la motivación intrínseca hacia el conocimiento. Finalmente, diferencian la motivación intrínseca hacia el logro como aquella que se sustenta en el afán de culminación o superación de objetivos propuestos de manera personal.

La motivación extrínseca es aquella en la que el fin da significado a la conducta eliminando el componente autotélico. En función de la autodeterminación se distinguen tres tipos de motivaciones que ordenadas de mayor a menor son: la motivación intrínseca externa que busca recompensas o evita castigos al realizar una actividad; la motivación extrínseca identificada, el individuo considera su conducta adecuada e

importante y le atribuye un valor personal que resulta en que se perciba como una elección propia. Por último, encontramos la motivación extrínseca introyectada, en la que el fin de la actividad es evitar la sensación de culpa o realzar el ego propio.

Esto entronca directamente con los planteamientos desarrollados en la década de los 80 sobre la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985)

Estudios relacionan los conceptos de burnout (síndrome del trabajador o estudiante quemado en referencia al estrés laboral o académico) y engagement (compromiso e involucración de un individuo hacia una actividad) de forma negativa y positiva respectivamente con la autoeficacia académica dando a entender la importancia de mejorar la vida académica y el bienestar del alumnado en los centros educativos a través de la promoción de comportamientos adaptativos (Usán, Salavera, y Domper, 2018).

Para Gaeta et al. (2015) el logro académico, distintos patrones de pensamiento, emociones y acciones de los estudiantes y las diferentes razones de que los estudiantes se impliquen en las tareas y actividades de aprendizaje, están relacionadas desde el punto de vista motivacional con las metas académicas.

Nuñez et al. (1998) diferencian las metas de aprendizaje de forma tridimensional: en primer lugar, encontramos las Metas de Aprendizaje aquí el alumno dirige su atención a la búsqueda de estrategias que le ayuden a resolver de forma adecuada la comprensión de un contenido y si no lo consigue busca el origen de sus errores para aprender de ellos. Por otra parte, encontramos las Metas de Recompensa donde el alumnado enfoca su objetivo hacia unos resultados académicos concretos y fija su atención en aspectos como el tiempo disponible, la jerarquización de los contenidos o el esfuerzo mínimo requerido para la obtención de un resultado. Las Metas de Valoración Social completan esta triada, lo prioritario para el alumnado aquí es mantener o mejorar

su autoestima ante los demás (grupos de pares, profesorado y familias). El estudiante clasifica las tareas en función de las posibilidades de éxito y esto tiene una influencia directa sobre su compromiso con la realización o con el nerviosismo y la irritabilidad a la hora de afrontarla.

Según Granero y Baena (2014) el principal predictor de la motivación autodeterminada en adolescentes en el campo académico de la Educación Física se puede diferenciar por sexos siendo el clima rendimiento para el masculino y el clima aprendizaje para el femenino.

El desarrollo académico y psicosocial del alumnado se ve influenciado de forma positiva por la existencia de un buen clima social en el aula (Scanlon et al., 2020).

FUNDAMENTACIÓN DEL ESTUDIO

No se puede entender la importancia de la motivación en la educación sin conocer la evolución de su estudio en esta área. Por ello, se hace imprescindible recurrir a las fuentes primarias para comprender con rigor las últimas tendencias y que las posibles innovaciones surjan del conocimiento profundo y no de un mero ejercicio de azar. Además, en esta tesis no solo se estudia la motivación, se trabaja con ella, se fomenta de manera práctica, con alumnado real y en situaciones reales. Por tanto, es indispensable manejar todos los conocimientos que coadyuvan a la competencia motivacional del docente.

Siendo suficiente argumento la necesidad imperante de adquirir e integrar dichos conceptos a nivel casi intuitivo como docente, desde el punto de vista del rigor científico en la investigación se ofrecen a continuación un decálogo de motivos que justifican la necesidad de realizar esta revisión histórica:

Contextualización Histórica:

Entender la evolución histórica de las teorías de motivación en educación proporciona un contexto que facilita la comprensión de las raíces y fundamentos de las perspectivas actuales.

Identificación de Tendencias y Patrones:

El estudio histórico permite identificar tendencias recurrentes, ayudando a reconocer conceptos persistentes y evaluar cómo las ideas han evolucionado en respuesta a cambios sociales, económicos y culturales.

Refinamiento de Conceptos:

Analizar teorías anteriores contribuye al refinamiento de conceptos y definiciones relacionadas con la motivación educativa, mejorando la precisión y coherencia de las definiciones actuales.

Aprendizaje de Experiencias Pasadas:

El análisis histórico proporciona lecciones de éxitos y fracasos pasados, evitando la repetición de errores y construyendo sobre las fortalezas de teorías previas para desarrollar modelos más efectivos.

Desarrollo de Hipótesis y Marco Conceptual:

Comprender la evolución histórica facilita el desarrollo de hipótesis informadas y la construcción de un marco conceptual sólido para la investigación actual, permitiendo el avance del conocimiento.

Identificación de Vacíos en la Investigación:

Conocer la historia permite identificar áreas de investigación limitadas, orientando nuevas investigaciones hacia aspectos que necesitan más atención y contribuyendo al crecimiento del conocimiento.

Adaptación a Cambios Sociales y Tecnológicos:

Las teorías deben adaptarse a cambios sociales y tecnológicos. El análisis histórico ayuda a evaluar cómo las teorías anteriores han respondido a cambios similares y cómo pueden aplicarse o modificarse para abordar desafíos contemporáneos.

Reconocimiento de Sesgos Culturales:

Estudiar la evolución histórica permite identificar sesgos culturales en las teorías de motivación, crucial para desarrollar enfoques educativos culturalmente sensibles.

Concientización de Sesgos de Género y Étnicos:

La historia revela sesgos de género y étnicos en teorías de motivación. Este conocimiento es esencial para evitar la perpetuación de estereotipos y promover la equidad en la motivación educativa.

Reflexión sobre Impacto Histórico:

Reconocer cómo eventos históricos han impactado las teorías de motivación permite reflexionar sobre la influencia de estos factores en las perspectivas y enfoques actuales, promoviendo una comprensión más completa y justa.

ORÍGENES Y EVOLUCIÓN DEL ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN

Sócrates empleaba el diálogo como método motivacional para desarrollar el potencial de sus discípulos, por tanto, el interés de los docentes por la motivación puede considerarse milenario. Siendo más rigurosos, la motivación como objeto de estudio científico en educación remonta sus orígenes a finales del siglo XIX, prueba de ellos son los trabajos realizados por John Dewey Edward Thorndike en esa época y que vieron la luz en los primeros años del siglo XX. Para la presente tesis, resulta necesario hacer una revisión integrativa de la investigación sobre motivación en educación que

ayude a fundamentar y dar un marco teórico no solo a la investigación sino también a la propuesta metodológica motivacional desarrollada.

Aunque Dewey y Thorndike son ampliamente reconocidos como precursores de la investigación científica en psicología y educación, su trabajo se centró específicamente en el método científico aplicado a la educación y la motivación en este contexto. Ambos llevaron a cabo investigaciones empíricas y utilizaron el método científico para formular y probar sus teorías sobre la motivación y la educación. Por lo tanto, consideraría más apropiado clasificarlos como pioneros o investigadores propiamente dichos que precursores de la investigación.

INTERÉS Y MOTIVACIÓN

Dewey expone su teoría sobre la relación entre el niño y el plan de estudios escolar en *The Child and the Curriculum* (1902), argumentando que, en función de las necesidades y experiencias del estudiante, debe diseñarse el plan de estudios para que sea significativo y motivador. Además, afirma que el aprendizaje debe ser contextualizado, es decir, conectado con la realidad cotidiana de quien aprende. También, da un valor esencial en el proceso de aprendizaje a la actividad y la experimentación, considerando que aumenta el interés y la motivación.

Más adelante, Dewey discute sobre la importancia del interés (directo e indirecto, anticipando la motivación intrínseca y extrínseca de la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan, 1985), y la relación entre esfuerzo, pensamiento y motivación en *Interest and Effort in Education* (1913). Sostiene que los profesores deben fomentar el interés y la curiosidad de los estudiantes pues la motivación del alumnado es la clave del éxito en la educación dado que consigue que se involucren activamente en el aprendizaje.

Considera, además, que no puede haber un aprendizaje significativo sin esfuerzo y dedicación. Uno de los fundamentos del “Cuál es tu nota” es conectar con la realidad cotidiana del estudiante persiguiendo su interés directo.

En el libro *Democracy and Education* (1916), Dewey expone cuál es su filosofía educativa, esta se basa en el aprendizaje activo y participativo; el alumnado se motiva por su propio interés y curiosidad. Destaca la importancia de la democracia en una educación que debe estar basada en las necesidades y experiencias del alumno. Además, vuelve a incidir en la idea de que la motivación es fundamental para el aprendizaje y que el profesorado ha de ser capaz de despertar la curiosidad y el interés de los estudiantes.

En una de sus últimas obras, *Experience and Education* (1938), Dewey incide en la relación entre la experiencia y la educación, argumenta que la motivación es esencial en la educación porque los estudiantes necesitan estar interesados y comprometidos con el aprendizaje para que este sea efectivo. Resta importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje a la transmisión de información y pone el foco en las experiencias y necesidades de los estudiantes, pues solo cuando ven la relación con el mundo que les rodea son capaces involucrarse activamente en su propio aprendizaje.

Las principales conclusiones que se extraen de los planteamientos de Dewey sobre motivación pueden resumirse de la siguiente manera:

1. La educación ha de ser una actividad que fomente el crecimiento y el desarrollo personal del alumnado, y no una mera transmisión de conocimientos.
2. La motivación en la educación se basa en la necesidad de los estudiantes de resolver problemas y hacer frente a situaciones nuevas e interesantes.
3. El interés directo es más efectivo que el interés indirecto, ya que el alumnado está más comprometido y se esfuerza más cuando median intereses personales.

4. La educación debe conectar con los intereses y experiencias personales del alumnado para que el aprendizaje sea relevante y significativo.
5. El nivel de aprendizaje y la involucración activa del alumnado guardan una relación directa, por ello es fundamental que puedan aplicar lo aprendido a situaciones reales.

EL EFECTO Y LA MOTIVACIÓN

El psicólogo Edward Thorndike realizó importantes aportaciones al estudio de la motivación, de forma sintética se puede afirmar según sus planteamientos que:

1. La motivación es un factor determinante en el aprendizaje; las personas de forma natural tienden a buscar la satisfacción y evitar la frustración.
2. La motivación recibe influencias de factores externos, como el castigo y la recompensa, pero también de factores internos, como las metas e intereses personales.
3. La motivación se puede cuantificar a través de la observación de la conducta y de la cantidad de tiempo y esfuerzo que una persona dedica a una tarea.

Thorndike desarrolla su teoría del aprendizaje basada en la Ley del Efecto en el libro *Educational Psychology* (1913), ahí establece que las conductas que producen resultados satisfactorios es más probable que sean repetidas en el futuro. En 1922 Thorndike explora la motivación y la resolución de problemas matemáticos en niños en *The Psychology of Arithmetic*. El resumen de sus investigaciones sobre el aprendizaje humano y la motivación lo plasma en *Human Learning* (1931).

LA JERARQUÍA DE LA NECESIDADES Y LA AUTOREALIZACIÓN

En 1940, Abraham Maslow contribuye a la comprensión de la motivación en el aprendizaje con el desarrollo de su teoría de la jerarquía de necesidades. En ella establece que las necesidades humanas se organizan jerárquicamente, y que deben satisfacerse antes las necesidades básicas que las necesidades más elevadas. Maslow también propuso la idea de la autorrealización, que es el proceso para alcanzar el máximo potencial personal y de satisfacción en la vida. Maslow fundó la Asociación de Psicología Humanista, presidió la Asociación Estadounidense de Psicología (APA) y trabajó como profesor en la Universidad de Brandeis y en la Universidad de Nueva York. Estas actividades mantuvieron su vida en pleno contacto con su objeto de estudio. En 1943 Maslow publica en *Psychological Review* un artículo titulado *A Theory of Human Motivation*. En él, Maslow presenta por primera vez su teoría de la jerarquía de necesidades, donde argumenta que los seres humanos tienen una serie de necesidades básicas que deben satisfacerse antes de poder satisfacer necesidades más elevadas.

Una década más tarde Maslow continúa trabajando en su teoría y la desarrolla en detalle aplicándola a la motivación en diversas áreas: la educación, el trabajo y la creatividad. En el libro *Motivation and Personality* presenta su idea de la autorrealización, que versa sobre el proceso de alcanzar el máximo potencial personal y la satisfacción en la vida.

En el libro *Toward a Psychology of Being* continua el desarrollo de sus teorías e ideas describiendo la importancia de satisfacer las necesidades más elevadas para lograr una vida significativa y plena, explicando además cómo la meditación, el amor y la creatividad pueden ayudar a alcanzar la autorrealización.

LOS AVANCES DE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

En los años 50 y 60, los psicólogos de la educación como B.F. Skinner, Albert Bandura y Edward Deci también hicieron importantes contribuciones al estudio de la motivación en la educación, cada uno desde una perspectiva diferente.

MOTIVACIÓN Y CONDUCTISMO

Desde planteamientos conductistas Burrhus Frederic Skinner entiende la motivación como un proceso de reforzamiento, una de sus principales conclusiones es que las conductas que son recompensadas o reforzadas tienden a repetirse en el futuro, mientras que las que no lo son, tienden a disminuir o desaparecer. Skinner también subrayó la importancia de establecer objetivos claros y factibles para acrecentar la motivación, así como la necesidad de adecuar los refuerzos a las necesidades y preferencias particulares de cada individuo.

Estas conclusiones y otras ideas de Skinner sobre la motivación se encuentran en varios de sus libros y artículos. Algunas publicaciones relevantes son:

Science and human behavior (1953). En este libro, Skinner presenta su teoría del condicionamiento operante y su aplicación a la modificación del comportamiento humano, incluyendo la motivación.

Beyond freedom and dignity (1971). Argumenta el autor en este libro que la libertad es una ilusión y propone un enfoque basado en el control ambiental para mejorar el comportamiento humano, incluyendo la motivación.

Selection by consequences (1981). En este artículo, Skinner presenta su teoría del condicionamiento por consecuencias y su relación con la motivación y el aprendizaje.

LA TEORÍA DE LA EXPECTATIVA

Si bien esta teoría se desarrolla y aplica principalmente en el campo de las organizaciones profesionales y el liderazgo, conviene destacarla por su influencia en otros investigadores como Johnmarshall Reeve. Desarrollada por Victor Vroom en 1964 propone que la motivación de una persona para realizar una tarea depende de tres factores principales:

Expectativa: es la suposición de que el esfuerzo que se invierte en la tarea conducirá a un desempeño efectivo y que, si un individuo aumenta sus esfuerzos, su recompensa lo hará de forma proporcional. La expectativa depende de la autoeficacia, la dificultad de la meta y el control que se tiene sobre el desempeño.

Instrumentalidad: es la creencia de que la recompensa que se recibe se basa en el desempeño en el trabajo y por tanto el buen desempeño llevará a resultados deseables. La instrumentalidad requiere que la recompensa se comunique claramente, que exista confianza en el supervisor y las expectativas sobre la recompensa sean claras.

Valencia: es el valor que se le da a la recompensa. La valencia puede ser positiva, negativa o neutra, depende directamente de las preferencias y necesidades de cada sujeto.

En *Work and motivation* (1964), presenta la teoría de la expectativa de la motivación, explicando cómo las personas designan sus comportamientos en función de las recompensas esperadas y el valor que les atribuyen. Analiza además las implicaciones de esta teoría para el diseño de los puestos de trabajo, la evaluación del desempeño y el liderazgo.

El modelo normativo que propone cómo determinar el grado óptimo de participación de los subordinados en la toma de decisiones en función de diferentes

situaciones lo desarrolla en *Leadership and decision-making* (Vroom y Yetton, 1973). Sostiene que el estilo de liderazgo más efectivo varía en función de las características específicas del escenario en la que se toma la decisión. Los autores también examinan los efectos de la participación aceptación de las decisiones y la calidad de estas, así como en la motivación y satisfacción de los empleados. Proponen además un modelo que ayuda a los líderes a discernir qué estilo de liderazgo es el más adecuado en cada situación. Este modelo será ampliado y revisado con posterioridad en *The new leadership: Managing participation in organizations* incorporando nuevos factores y contingencias para adaptarse a los cambios en el entorno organizacional (Vroom y Jago, 1988).

TEORÍA DE LA AUTOEFICACIA

Albert Bandura centró sus investigaciones en cómo la motivación influye en la conducta humana. La Teoría del Aprendizaje Social es una de sus conclusiones más destacadas, en ella sostiene que la motivación se puede aprender a través de la observación y de la imitación de modelos. Se pone énfasis con esta teoría en determinados procesos cognitivos, como son la atención y la memoria en relación con la motivación en el aprendizaje y el comportamiento de los individuos. Estas ideas fueron plasmadas en *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory* (1986).

Más adelante, en *Self-efficacy: The Exercise of Control* (1997), propone la teoría de la autoeficacia, que se refiere a la creencia de una persona en su capacidad para realizar una tarea específica con éxito y alcanzar sus objetivos. Según esta teoría, las personas que tienen una alta autoeficacia tienen más probabilidades de tener éxito en

una tarea, y también tienen más motivación para enfrentar nuevos desafíos. Por el contrario, las personas con baja autoeficacia pueden sentirse desmotivadas e incluso evitar tareas que consideran difíciles. Bandura discute cómo la autoeficacia influye en la motivación, el comportamiento y el bienestar psicológico de las personas, y cómo se puede mejorar a través del aprendizaje y la experiencia.

HACIA EL PANORAMA ACTUAL

Desde los primeros estudios, la investigación sobre la motivación en la educación ha crecido y se ha ampliado para incluir diversas teorías y enfoques, como la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan, la teoría de la atribución de Weiner y la teoría del flujo de Csikszentmihalyi, entre otros. La investigación actual en este campo sigue explorando cómo los educadores pueden utilizar la motivación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y cómo los estudiantes pueden desarrollar habilidades de autorregulación y motivación para lograr el éxito académico.

MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA E INTRÍNSECA

Como se anticipaba en la introducción, la visión multidimensional del constructo psicológico que es la motivación, diferenciada entre intrínseca y extrínseca, compone el cuerpo de las investigaciones de Edwar Deci y Richard Ryan. De sus estudios podemos extraer diversas conclusiones, por ejemplo: La motivación intrínseca es más efectiva que la extrínseca para fomentar el aprendizaje y la creatividad (Decy y Ryan, 1985). La autonomía es un factor clave en la motivación intrínseca, ya que las personas tienen más

probabilidades de sentirse motivadas cuando se les da la oportunidad de tomar decisiones y controlar su propio aprendizaje (Deci y Flaste, 1995). Las recompensas extrínsecas pueden disminuir la motivación intrínseca en determinadas circunstancias, como cuando se perciben como controladoras. Esto es algo que investigan los propios Deci y Ryan y que posteriormente se confirma en revisión meta-analítica de diversos estudios (Deci y Ryan, 1985; Deci, Koestner y Ryan, 1999).

LA TEORÍA DE LA ATRIBUCIÓN

Bernard Weiner explora con su “Teoría de la Atribución” cómo los seres humanos explican y atribuyen causas a sus logros y fracasos y cómo esto afecta a su motivación. Según Weiner las percepciones de causalidad influyen en la motivación. Las explicaciones de las causas pueden ser internas (atribución a la habilidad o el esfuerzo) o externas (atribución al azar o a la dificultad de la tarea), y tienen diferentes efectos en la motivación. Por ejemplo, cuando las personas atribuyen su éxito a su propia habilidad, se sienten más competentes y motivadas para seguir desafiándose a sí mismas, es decir, se sienten más motivadas cuando creen que tienen control sobre lo que sucede y que sus acciones tienen un impacto en los resultados. Además, las personas también tienen diferentes expectativas de éxito y fracaso en función de su historia pasada de logros y fracasos, y esto influye en su motivación para realizar una tarea en particular. En *Achievement motivation and attribution theory* (1974), Weiner plantea que la teoría de la atribución es relevante para entender la motivación hacia el logro. En *An attributional theory of motivation and emotion* (1985), el autor desarrolla una teoría de la atribución que busca explicar cómo las personas explican y justifican sus éxitos y fracasos, y cómo estas explicaciones influyen en sus emociones y

motivación. Finalmente, en *Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective* (2000), Weiner explora las teorías de la motivación desde una perspectiva de atribución, destacando la importancia de las creencias personales y la influencia de los demás en la motivación.

APRENDIZAJE AUTORREGULADO

En el aprendizaje autorregulado el estudiante se compromete en un proceso constructivo y dinámico en el que establece sus metas de aprendizaje y supervisa, regula y gestiona sus pensamientos, motivación y comportamiento con respecto a dichas metas. Esto implica que el estudiante tome un papel activo en su propio proceso educativo. Según las investigaciones de Prinrich

1. Los resultados académicos están estrechamente vinculados con la motivación intrínseca y la autorregulación del aprendizaje. Los estudiantes que se sienten motivados por su interés y satisfacción personal en el aprendizaje y que aplican estrategias de autorregulación eficaces tienden a tener un mejor rendimiento académico.
2. Por el contrario, la motivación extrínseca por sí sola no parece tener una relación significativa con el rendimiento académico. Los estudiantes que se motivan principalmente por recompensas externas, como las calificaciones o la aprobación de los demás, no necesariamente obtienen mejores resultados académicos que aquellos que se motivan por otras razones.
3. La regulación del aprendizaje actúa como mediadora en la relación entre la motivación y el rendimiento académico. En otras palabras, los estudiantes que

están motivados y aplican estrategias efectivas de autorregulación tienen más probabilidades de tener un mejor rendimiento académico.

En resumen, el autor sugiere que la motivación y la regulación del aprendizaje son factores clave para explicar el rendimiento académico de los estudiantes. Los hallazgos también sugieren que la motivación intrínseca y la autorregulación efectiva son especialmente importantes para el éxito académico (Pintrich, 1990).

Pintrich, junto con otros autores desarrollaría más tarde un instrumento para medir la motivación y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) (Pintrich et al, 1991).

En 1996 comenzaría junto con Schunk a revisar las principales teorías motivacionales en *Motivation in education: Theory, research, and applications*, obra que sería revisada y reeditada de forma postuma (Princhit y Schunk, 1996; Schunk, Princhit y Meece, 2008). El objetivo de esta investigación es hacer una revisión de las principales propuestas sobre motivación en educación con el alumnado como destinatario. Busca que estos puedan comprender la complejidad del proceso motivacional a través de ejemplos y poniendo el foco en aspectos como los conocimientos previos, las propias creencias, al enseñar y al aprender, el contexto, la afectividad o las influencias socioculturales. En este libro se confirman y mencionan aspectos ya señalados como que:

La motivación es un factor clave en el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.

La motivación se puede dividir en dos tipos: intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca es aquella que surge del interés y la satisfacción personal en la tarea, mientras que la motivación extrínseca se basa en recompensas externas, como las notas o la aprobación de los demás.

Los estudiantes tienen diferentes necesidades, deseos y objetivos de aprendizaje, y la motivación puede variar entre ellos. Por lo tanto, es importante que los profesores conozcan las características individuales de sus estudiantes y adapten sus métodos de enseñanza y evaluación en consecuencia.

La autoeficacia es un factor importante en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes. La autoeficacia se refiere a la creencia de un estudiante en su capacidad para realizar con éxito una tarea determinada. Los estudiantes con una alta autoeficacia son más propensos a estar motivados y a tener un mejor rendimiento académico.

La autorregulación del aprendizaje es otra habilidad importante para la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes. La autorregulación del aprendizaje implica la capacidad de un estudiante para establecer metas de aprendizaje, planificar y supervisar su progreso, y ajustar sus estrategias de aprendizaje según sea necesario.

Los estudiantes también pueden ser motivados por la creencia en el valor de la tarea. Si un estudiante percibe que una tarea es valiosa y relevante, es más probable que esté motivado para realizarla con éxito.

La motivación en la educación es un tema complejo y multifacético que puede ser influenciado por una variedad de factores, incluyendo el ambiente escolar, la cultura, la edad y el género de los estudiantes.

EL FLUJO

El psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi centró sus investigaciones en la motivación y el flujo, un estado mental en el que una persona se encuentra

completamente absorta en una actividad y experimenta un gran placer y satisfacción.

Algunas de las conclusiones más destacadas de sus investigaciones son:

1. El flujo es un estado óptimo de motivación en el que una persona se encuentra en un equilibrio perfecto entre el desafío de la tarea y su propia habilidad para llevarla a cabo.
2. El flujo puede ser experimentado en cualquier tipo de actividad, desde las más simples hasta las más complejas, y puede ser una fuente importante de bienestar y felicidad.
3. Para alcanzar el flujo, es necesario tener un objetivo claro, recibir retroalimentación constante sobre el progreso, tener una concentración completa en la tarea y sentir que se tiene un control completo sobre la situación.

En *Flow: The psychology of optimal experience* (1990) Csikszentmihalyi realiza una exploración de la experiencia óptima, o "flujo", que se produce cuando una persona se encuentra en un estado de concentración y absorción total en una actividad. El autor investiga cómo se puede lograr este estado y cómo puede contribuir a la felicidad y el bienestar. Utiliza ejemplos de una amplia gama de actividades, desde deportes hasta artes, y analiza las características que comparten las experiencias de flujo.

Continuado el trabajo anterior sobre el flujo, con *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life* (1997) se centra en cómo encontrar la experiencia óptima en la vida cotidiana. Examina cómo se puede lograr el flujo en situaciones más mundanas y cómo puede mejorar la calidad de vida. También analiza cómo el flujo puede ser una respuesta a los desafíos de la vida moderna, como la tecnología y el trabajo.

Más adelante, examina por qué la riqueza no parece estar correlacionada con la felicidad. En *If we are so rich, why aren't we happy?* (1999) analiza datos de encuestas

de todo el mundo y argumenta que la felicidad no depende tanto de la riqueza como de la experiencia de flujo y la conexión con los demás. También argumenta que la sociedad debería enfocarse en fomentar experiencias positivas en lugar de simplemente buscar la riqueza y el éxito material.

MOTIVACIÓN Y EMOCIÓN

Johnmarshall Reeve busca la comprensión de la motivación a través de su relación con la emoción catalogándola como el proceso que impulsa y dirige el comportamiento humano. Explica que la motivación es impulsada por la activación de los sistemas cognitivos que determinan las metas que la persona quiere alcanzar. En *Understanding motivation and emotion* (1992) aborda las teorías clásicas y contemporáneas de la motivación, incluyendo la teoría de la autodeterminación, la teoría de la expectativa y la teoría de la atribución. Sobre la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan sostiene que es una de las más influyentes en el campo de la motivación, y se centra en la importancia de satisfacer las necesidades psicológicas básicas de los individuos para fomentar la motivación y el bienestar. Reeve también destaca la importancia del control percibido y la autoeficacia en la motivación. Estos factores influyen en la forma en que los individuos perciben su capacidad para alcanzar sus metas, y en última instancia, en su motivación para hacerlo. Finalmente, en cuanto a la emoción, Reeve destaca la relevancia de la evaluación cognitiva en la experiencia emocional. Afirma que las emociones son el resultado de la evaluación que los individuos hacen de los estímulos que perciben.

En *What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity* (2006), junto con Jang Hyung, explica cómo los profesores pueden fomentar la

autonomía de los estudiantes a través de su lenguaje y comportamiento durante el desarrollo de la docencia. Los autores encontraron que los profesores que utilizaban un lenguaje que apoyaba la autonomía (por ejemplo, haciendo preguntas abiertas en lugar de dar respuestas directas) y que permitían a los estudiantes tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje, tendían a tener estudiantes más motivados y comprometidos que los profesores que ejercía un estilo más controlador

Además, los profesores que demostraron un interés genuino en las perspectivas y necesidades de sus estudiantes, y que brindaron retroalimentación específica y constructiva, también parecían apoyar la autonomía de los estudiantes de manera efectiva.

En resumen, Reeve y Jang sugieren que los profesores pueden fomentar la autonomía de los estudiantes al proporcionar un ambiente de apoyo y alentar la toma de decisiones de los estudiantes.

Un de los estudios de Reeve y Lee (2014) que mayor influencia tiene en el planteamiento de la propuesta motivacional de esta tesis es *Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation*. En esta investigación se explica que la relación entre los cambios en la motivación y los cambios en el compromiso del alumnado no es unidireccional sino recíproca. Los autores demuestran que los cambios en el compromiso de los estudiantes conducen a cambios longitudinales en la motivación dentro del aula a través de dos hallazgos clave, en primer lugar, que el compromiso inicial de los estudiantes anticipó cambios longitudinales en las motivaciones de mitad de semestre y en segundo lugar, que los cambios en el compromiso al inicio predijeron cambios en la autoeficacia y la satisfacción del alumnado. Además, en conjunto estos cambios predijeron el logro del curso académico.

MINDSET

Carol Dweck popularizó en 2006 su teoría del Mindset en *Mindset: The new psychology of success*. En este libro la autora explica cómo las creencias que tenemos sobre nuestras habilidades pueden afectar nuestra motivación y logros. Según Dweck, hay dos tipos de “mindsets”: el “fixed mindset” y el “growth mindset”. Las personas con un “fixed mindset” (mentalidad fija) creen que sus habilidades son fijas e inmutables, mientras que las personas con un “growth mindset” (mentalidad de crecimiento) creen que sus habilidades pueden desarrollarse a través del esfuerzo y la práctica. Dweck argumenta que tener un “growth mindset” puede llevar a una mayor motivación y la consecución de logros.

Con anterioridad, la autora ya había estudiado cómo la motivación es un factor clave en el aprendizaje con la capacidad de influir en cómo el alumnado se enfrenta a los desafíos y cómo persiste en el aprendizaje (Dewck, 1986). Además, para entender la motivación y la personalidad lo hace desde un enfoque social-cognitivo explicando que se encuentran influenciadas por las creencias sobre nosotros mismos y nuestras metas (Dweck y Leggett, 1988). Algunas de las conclusiones que se extraen de sus primeras investigaciones tienen que ver con los patrones cognitivo-emocionales adaptativos y desadaptativos y las consecuencias que tiene sobre el logro, las relaciones sociales o el bienestar emocional. Según Dweck, Las personas tienen diferentes teorías sobre sí mismas y su capacidad para cambiar y desarrollarse. Estas teorías pueden ser adaptativas o desadaptativas y afectar la motivación, el logro y el bienestar emocional. Las teorías adaptativas fomentan la motivación intrínseca y el desarrollo saludable, mientras que las teorías desadaptativas pueden llevar a comportamientos autodestructivos o autodestructivos. (Dweck, 1999).

La teoría del mindset, al igual que los planteamientos de Deci y Ryan es una de las más vigentes en la actualidad, por ejemplo investigaciones como las de Gladstone et al. (2024) se basan en ella para estudiar como las mujeres exitosas pueden servir de referencia a niñas y adolescentes para elegir carreras de tipo STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). Porter et al (2022) realizaron una intervención con 1996 estudiantes y 50 profesores fomentando la mentalidad de crecimiento para mejorar las calificaciones del alumnado cuyos resultados fueron positivos respaldando la teoría.

AUTOEFICACIA Y AUTOVALORACIÓN

Martin V. Covington desarrolla su investigación sobre la autoeficacia, la atribución y la autovaloración, y cómo estas afectan a la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes. Su teoría de la autovaloración presenta una serie de implicaciones relativas a la motivación para el logro. Según el investigador el alumnado, independientemente de su edad, perciben la habilidad como el factor causal dominante ante el logro. Por ello, se esfuerzan hacia el éxito en aquellas áreas donde perciben que pueden tener éxito evitando los desafío de otras en las que pueden fracasar. La motivación de logro se basa en la necesidad de una autoestima positiva y no solo en el deseo de alcanzar el éxito. La autovaloración no viene dada solo como un resultado de la motivación, es también en sí misma un factor motivacional. Por ello, buscar una autovaloración positiva es un camino que pueden seguir los estudiantes para esforzarse y tener éxito en tareas determinadas. En cuanto al fracaso, Covington sugiere que a menudo los estudiantes se enfrentan a dos fuentes de valor: la inteligencia (ser bueno en algo naturalmente) y la diligencia (trabajar duro y hacer esfuerzos para ser

bueno en algo). Cuando sienten que no tienen éxito en algo, pueden optar por proteger su autoestima y autovaloración manteniendo la idea de que son inteligentes en general, y que simplemente no les interesa esa tarea en particular. Esto puede hacer desarrollen patrones para evitar futuras tareas similares para evitar sentirse mal consigo mismos. Es decir, utilizan estrategias para evitar el fracaso y proteger su autoimagen y autoestima. Los docentes y las familias pueden jugar un papel destacado en la motivación de los educandos al proporcionar retroalimentación específica y alentadora que se enfoca en el esfuerzo y la mejora, en lugar de la habilidad innata. Así, recomienda que se establezcan fuentes adicionales de valor más allá de la mera destreza o habilidad basadas, por ejemplo, en el trabajo bien hecho o del orgullo que resulta en la automejora (Covington, 1984).

En su libro *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform* (1992) explica como su teoría de la autovaloración puede ser aplicada en el proceso educativo partiendo de que los estudiantes tienen más probabilidades de aprender y tener éxito en tareas cuando se sienten valorados y respetados. Muchos sienten auténtico temor al fracaso tras el esfuerzo porque esto implicaría una baja habilidad y mermaría considerablemente su autoestima. Ante este riesgo de sufrir lo que considerarían una derrota muchos se ven abrumados e intimidados. Covington propone reformar la educación fomentando la autovaloración de los estudiantes a través de diversas estrategias. Las prácticas de evaluación y calificación de los centros docentes tienen un importante impacto en la autovaloración y la motivación del alumnado, enfatizar la competencia y la comparación va en detrimento de la autoestima y la motivación, por ello el autor plantea eliminar estos dos elementos en pro de la cooperación y el trabajo en equipo.

Uno de los planteamientos del método motivacional de “Cuál es tu nota” es eliminar la comparación y competencia con otros alumnos. Cada individuo establece sus propios objetivos y se convierte en su propia referencia. Recompensar la autosuperación en vez de la competencia entre pares es una de las propuestas de Covington en *The will to learn: A guide for motivating young people* (1998) donde explica que esto fomenta el esfuerzo y no la exaltación de la habilidad y fomenta la creatividad evitando el conformismo. El autor, realiza además una revisión integrativa en cuanto a metas, logro y motivación de la que se desprende que la calidad del aprendizaje y la voluntad de que éste sea continuo, están ligados a la interacción entre diversas metas sociales y académicas del alumnado, cómo de motivadoras son esas metas y qué estructuras de recompensa prevalecen en los centros docentes.

En 2009 participa en una obra con propósito de manual motivacional en la escuela escribiendo un capítulo con el objetivo de presentar la Teoría de Autovaloración de la Motivación de Logro y explicar sus principios básicos al lector. Además, se busca proporcionar una descripción general de la investigación que se ha realizado en los últimos veinticinco años para validar y ampliar el alcance de la teoría en términos empíricos y conceptuales. Por último, se discuten diversas aplicaciones prácticas de la Teoría de Autovaloración en el aula con el propósito de mejorar la calidad del logro escolar y fomentar motivaciones positivas en los estudiantes. Estas aplicaciones no solo buscan que los estudiantes se esfuercen en sus tareas académicas, sino también que estén dispuestos a aprender y aprovechar su aprendizaje de manera efectiva.

Tabla 1. Teorías, autores y cronología en décadas de las principales investigaciones en motivación.

Teorías y conceptos	Autores	Cronología
Interés y motivación: El alumnado tiene un interés	John Dewey	1900-1940

directo y otro indirecto sobre el aprendizaje. Para que este sea significativo debe haber esfuerzo, dedicación y experimentación.

Ley del Efecto: Es más probable repetir conductas que han tenido un efecto positivo o exitoso, pues se suele buscar la satisfacción y evitar la frustración.	Edward Thorndike	1910-1930
La jerarquía de las necesidades: Para conseguir la autorrealización deben satisfacerse ciertas necesidades elevadas. Para llegar a estas deben satisfacerse antes otras más básicas.	Abraham Maslow	1940-1970
Motivación y conductismo: Las conductas que obtienen recompensa tienen mayor probabilidad de ser repetidas. La motivación es un proceso de reforzamiento.	Burrhus Frederic Skinner	1950-1980
Teoría de la Expectativa: El individuo supone que el desempeño depende del esfuerzo y que a mayor esfuerzo mayor recompensa.	Victor Vroom	1960-1980
Teoría de la Autoeficacia: La creencia de una persona en su propia capacidad para desarrollar una tarea es un elemento facilitador del éxito y promotor de la motivación.	Albert Bandura	1980-1990
Motivación intrínseca y extrínseca: La primera depende de factores internos y puede tener su origen en el placer de la experimentación, el deseo de aprendizaje o el logro de determinados objetivos personales. La segunda se basa en factores externos como la búsqueda de recompensas, refuerzos externos, realzar el ego y la evitación de castigos o culpas	Edwar Deci y Richard Ryan	1980-2000
Teoría de la Atribución: Las personas explican y atribuyen causas a sus logros y fracasos condicionando esto sus futuras conductas y su motivación hacia estas.	Bernard Weiner	1970-2000
Aprendizaje autorregulado: Se refiere a la toma por parte del estudiante de un papel activo en el aprendizaje, motivándose por la tarea y autorregulándose, lo cual le lleva a alcanzar con mayor facilidad el éxito académico.	Paul Robert Pintrich	1990
Teoría de Flujo: Es un estado óptimo de motivación en el que una persona se encuentra en un equilibrio perfecto entre el desafío de la tarea y su propia habilidad para llevarla a cabo. Se alcanza con una retroalimentación constante, una concentración completa y una sensación de control total sobre la tarea.	Mihaly Csikszentmihalyi	1990-2000
Motivación y emoción: Existe una relación recíproca entre ambos conceptos, es importante satisfacer las necesidades psicológicas básicas de los individuos para fomentar la motivación y el bienestar. Destaca la importancia del fomento de la autonomía en el proceso educativo.	Johnmarshall Reeve	1990-2010

Mindset: Divide a las personas con una mentalidad fija o una mentalidad de crecimiento, las segundas piensan que puede desarrollar sus habilidades a través del esfuerzo y la práctica, lo que les lleva a más motivación y mayor consecución de logros.	Carol Dweck	1990-2000
Autoeficacia y autovaloración: La autovaloración se muestra como causa y efecto de la motivación y la autoeficacia se relaciona con la percepción de las propias habilidades y las posibilidades de éxito en la realización de tareas. Destaca la importancia de dar un feedback de valor hacia el esfuerzo antes que hacia el éxito.	Martin V. Covington	1980-2000

Fuente: Elaboración propia

LOS ROLES DOCENTES

Dado que uno de los pilares en los que se basa esta tesis es la intervención del docente, que se refleja en el desarrollo del programa motivacional, conviene hablar del rol del docente y de los diferentes estilos de enseñanza con el objetivo de definir cuáles pueden ser las líneas de actuación concretas del día a día en el aula y los recursos teóricos disponibles para llevar a cabo esta actuación. Debo señalar que, como continuamente nos explicaba y recordaba mi antiguo profesor de Didáctica General de la Universidad de Oviedo, D. Darío Rodríguez del Amo, la educación es un Arte y por mucho que conozcamos y sistematicemos las diferentes teorías siempre existe un componente de improvisación ante el cual debemos saber actuar y para el que no hay guía ni libro de instrucciones. Dicho esto, también es cierto que una mayor preparación nos facilita llevar a cabo esas actuaciones en las que hay que reaccionar con inmediatez: ante la pregunta del alumnado, ante la aparición de un conflicto, o ante cualquier situación inesperada que altere el curso de nuestra planificación.

Históricamente los estilos de enseñanza han tenido una división casi dualista entre las propuestas que plantean una lección magistral, un planteamiento centrado en el

docente, en el que el alumnado es un mero receptáculo de su sabiduría, o, por otra parte, las que plantean un aprendizaje guiado, centrado en el alumno que compone su propio conocimiento. Así, como reflejo del primer planteamiento encontramos los diálogos de Platón en los que expone sus ideas a través de personajes, a Aristóteles que dictaba sus clases caminando por los jardines, la exposición clara y ordenada de argumentos y contraargumentos de Santo Tomás de Aquino en “Summa Theologica” o las conferencias que con un lenguaje claro y sistemático impartía Immanuel Kant. Como muestras históricas universalmente conocidas del planteamiento opuesto, cabe mencionar a Sócrates y su método, la enseñanza basada en la experimentación propuesta por Dewey, la exploración y el trabajo autónomo con materiales específicos planteada por María Montessori, Vygotsky y su propuesta de diálogo e interacción social, o el sujeto crítico que construye su conocimiento a través de la praxis propuesto por Paulo Freire.

La verdad que nos encontramos los docentes de a pie (a pie de aula), como es al menos mi caso y el de numerosos colegas con los que he tenido la oportunidad de comentar, es:

- Que la realidad no es tan sencilla ni tan compleja.
- Que unos estilos no son excluyentes de otros.
- Que no todas las personas responden igual ante los mismos estímulos y que por tanto una parte del alumnado funciona mejor de una manera y otra parte de otra.
- Que nadie viene con manual de instrucciones.
- Que los conocimientos didácticos los tenemos que integrar en nuestra labor a un nivel instintivo para poder reconducir nuestra acción en el

proceso de enseñanza aprendizaje de forma casi refleja (cómo los mandos de un vehículo) en la práctica diaria.

- Que determinados estilos son adecuados en determinadas situaciones y determinados momentos.
- Que en el abanico de opciones entre ambos extremos, la tradicional instrucción directa y el aprendizaje guiado o por descubrimiento, hay toda una gama de estilos y estrategias.
- Que siempre que podamos acercarnos al aprendizaje guiado o por descubrimiento será más motivante para el alumnado y que, en estadios iniciáticos, la instrucción directa puede aportar seguridad en la ejecución de la tarea.
- Que no existen recetas mágicas y lo que hoy funcionaba mañana puede dejar de hacerlo, incluso con los mismos sujetos.

En cualquier caso, más allá de las opiniones vertidas en estos párrafos, que se fundamentan en la propia experiencia profesional, en la observación interesada y en la práctica reflexiva, son numerosos los docentes e investigadores que han analizado los roles y estilos de forma rigurosa con el objetivo de iluminar en el camino en la práctica educativa. Cabe mencionar que uno de los campos que tradicionalmente más han aportado a los estilos de enseñanza en el ámbito académico, ofreciendo desde planteamientos y estrategias generales hasta ejemplos concretos de prácticas educativas, es uno que generalmente tiene la consideración de ser menos académico; la Educación Física. Como se verá, varias de las propuestas metodológicas que se esbozan a continuación tiene su origen en el área encargada de desarrollar la competencia motriz. Cechini et al. (2021) plantean la importancia del clima motivacional creado por el docente en Educación Física para fomentar la participación del alumnado.

ROLES Y ESTILOS

En este punto de la tesis se hace un repaso de los diferentes roles docentes propuestos por diversos autores, pedagogos e investigadores para dar contexto al abanico de opciones que maneja un docente en el aula. Sirve además para dar sentido a la importancia de la actuación del docente en la implantación de un programa motivacional.

Mosston y Ashworth (1986) son pioneros en proponer, definir y acotar los estilos de enseñanza y los roles que desempeña el docente en cada uno.

El mando directo: El docente asume un rol explicativo y propone tareas memorísticas y repetitivas no se tienen en cuenta las diferencias personales y buscando solo la reproducción por parte del alumno y una progresión rápida. Toda la toma de decisiones la realiza el docente en cuanto a tiempos, modos, formas...

Estilo basado en la tarea y la práctica: El docente define la tarea, pero es el alumno quien tiene la decisión sobre tiempos, orden, modos... El docente ofrece retroalimentaciones individuales.

Enseñanza recíproca: El docente propone la tarea y traspassa las correcciones a los alumnos que las realizan en parejas o pequeños grupos. El docente no participa en la corrección de errores que el alumnado realiza entre pares.

La autoevaluación: El docente establece unos objetivos claros y es el alumno quien utiliza las mismas destrezas que en el caso anterior pero aplicadas a sí mismo.

El estilo inclusivo: Se proponen tareas grupales que solo se logran si todos la superan. El éxito no es individual si no grupal. El docente reduce su rol a una fase previa.

Descubrimiento guiado: Se definen los objetivos pero se deja abierta la tarea el *feedback* busca que el alumnado encuentre la respuesta en vez de ofrecerlas. Exige paciencia y tiempos más amplios, pero ahonda en la práctica y en la sensación de aplicación práctica del educando. El docente desarrolla un rol cuasi-socrático.

El estilo divergente: Se basa en la resolución de problemas, el docente no plantea una tarea o unos objetivos, si no un problema al que el alumnado debe buscar solución. Esta puede ser diferente a la esperada. Exigen un planificación y diseño amplio, un rol de acompañamiento abierto a los hallazgos del alumnado y es el más exigente en cuanto a disposición temporal.

Como se puede apreciar, ordenados de esta manera los roles docentes difieren en el traspaso de decisiones, los recursos temporales y materiales para llevarlos a cabo y la autonomía en la tarea por parte del alumnado. Cuantas más decisiones sobre tarea, tiempos, objetivos, resultados, formas, agrupamientos, valoraciones, *feedback*, desarrollo, materiales recaen en el docente, más se reduce la incertidumbre en el proceso enseñanza-aprendizaje y se puede disponer a mayor voluntad de aspectos como la temporalización, sin embargo, también se reduce la autonomía del alumnado y con ello la sensación de sentido, propósito, conexión con la realidad o práctica significativa. Por otra parte, cuantas más decisiones se traspasan al alumnado ocurre lo contrario. En función de lo que se quiere enseñar y de lo que se quiere aprender o de lo que queremos fomentar en los estudiantes, la utilización de unos u otros estilos puede ser más adecuada. Inevitablemente, si se busca la autonomía y el compromiso del alumnado el rol del docente no debe ser el de protagonista del proceso educativo.

Tres roles que se interrelacionan, propios de los docentes al hablar de la moderación de conferencias educativas en línea, según Paulsen (1995) son los siguientes:

El rol organizacional: Es la función desempeñada dentro de una estructura, donde se busca la clarificación de objetivos mediante la creación de una agenda que, de manera ordenada, destaque las normas para la toma de decisiones y establezca un calendario para la discusión. Este papel implica la asignación de responsabilidades específicas, contribuyendo así a la eficacia y eficiencia en el funcionamiento interno de una entidad.

El rol social: Supone la aspiración de crear un entorno social propicio para el aprendizaje, donde los miembros de la facultad no solo den la bienvenida a los estudiantes, sino que también los animen a participar activamente. Este propósito se logra al desempeñar un modelo de conducta que motive e involucre a los estudiantes, proporcionándoles un feedback provechoso de forma responsable y amigable.

El rol intelectual: Se centra en dirigir la discusión hacia los aspectos cruciales, alentando la incorporación de ideas y motivando a los estudiantes a ampliar y desarrollar los comentarios generados. Este rol busca mantener la atención en los puntos esenciales mientras se fomenta la expansión y construcción colaborativa de ideas en la interacción académica.

Goodyear, Salmon y Spector (2001) en su estudios sobre las competencias de los docentes enseñanza en línea identifican diversos roles asociados con las tareas específicas ejecutadas por los docentes.

1. Facilitador del proceso
2. Asesor/consejero
3. Investigador
4. Facilitador de contenido
5. Tecnólogo
6. Diseñador

7. Gerente/administrador

Camacho (2014) destaca la importancia del docente en su rol facilitador, pues su amplitud de experiencias y conocimientos fomentan el aprendizaje y le permiten dirigir las discusiones hacia los aspectos esenciales.

Al hablar de los roles docentes en la Sociedad de la Información, Almiron y Porro (2014) exponen que un docente que debe contribuir al desarrollo de capacidades y competencias, al desempeñar su rol, debe actuar como mediador en los procesos que guían a los alumnos hacia la construcción del conocimiento y la adquisición de habilidades específicas. Esto implica fomentar la capacidad de aprender a aprender, con el objetivo de formar individuos capaces de autonomía creciente y con la posibilidad de desarrollar habilidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Este enfoque facilita la promoción del trabajo autónomo. Para lograrlo, los docentes no solo deben poseer un dominio de la materia, sino también adquirir nuevas competencias pedagógicas.

Según Parodi y Sola (2017) cada docente dispone de un método particular para impartir conocimientos, fusionando características individuales, cultura, creencias, conocimientos, tradiciones heredadas, valores; este enfoque permea la interacción establecida con los estudiantes. Por tanto, es aconsejable que cada profesor reflexione acerca de los diversos estilos pedagógicos, evaluando sus ventajas e inconvenientes, y se esfuerce por adoptar el más idóneo para potenciar la adquisición de habilidades por parte de sus alumnos. Para lograrlo, es necesario que cada educador dedique tiempo a la reflexión, demuestre interés y se esfuerce por mejorar continuamente sus competencias educativas.

Izarra (2017) estudia los roles que los propios docentes identifican en su desempeño en función de la responsabilidad que adquieren como funcionarios y su sentido ético al ejercer la profesión. Se identifican en total 30 papeles o rasgos que el

docente lleva a cambio en su trabajo, a continuación, se presentan los 12 más frecuentes según el estudio:

- Ser un docente que asiste a su trabajo y lo hace de forma puntual.
- Ser una persona trabajadora que se esfuerza.
- Ejercer su profesión con responsabilidad, hacia el alumnado en particular y hacia la comunidad educativa y la sociedad en general.
- Tener autonomía en sus funciones.
- Ser un individuo planificador.
- Tener capacidad emocional para el trato con otras personas.
- Tener un dominio didáctico.
- Demostrar una ética del trabajo.
- Ajustarse a la normativa vigente.
- Actuar con compañerismo fomentando las relaciones positivas.
- Tener honestidad en sus diligencias.
- Evaluar los aprendizajes del alumnado.

Una investigación sobre liderazgo en el aula y roles de alumnado y docentes (Díaz y Bouza, 2018) afirma que el proceso de enseñanza y aprendizaje mejora cuando los alumnos son el centro de prácticas innovadoras y recoge 12 modelos de roles, que si bien están extraídos de la enseñanza de idiomas son fácilmente reconocibles en otras áreas educativas en las que tiene transferencia.

Método de Gramática y Traducción: En este enfoque, tanto el papel del profesor como el de los alumnos se adhieren a tradiciones arraigadas. El profesor actúa como la autoridad indiscutible en el aula, mientras que los alumnos siguen las directrices que se les indican, considerando al profesor como el líder. Además, la mayoría de las

interacciones en el aula se originan desde la posición de supremacía del profesor hacia los alumnos.

Método Directo: La clase se desenvuelve activamente bajo la dirección del profesor, con un papel menos pasivo para los estudiantes en comparación con el método previo. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, profesor y alumnos actúan como compañeros, todos asumiendo roles de liderazgo. Las interacciones en el aula pueden surgir tanto del profesor hacia los alumnos como viceversa o entre pares.

Método Auditivo-Lingüístico: El profesor asume un rol exclusivo como líder, controlando el aprendizaje y siendo responsable de proporcionar a los alumnos un modelo de lenguaje para imitar. Por su parte, los estudiantes deben obedecer las instrucciones y el modelo del profesor, respondiendo a las preguntas de manera rápida y adecuada. Las interacciones se desarrollan entre el profesor y los alumnos, siempre iniciadas por el profesor.

Desugestopedia: En el aula, el profesor ostenta la autoridad y, por ende, el liderazgo. Para que el método funcione, los estudiantes deben demostrar respeto y confianza hacia él. Es siempre el profesor quien inicia las conversaciones en el aula y tiene la responsabilidad exclusiva de explicar la gramática y el vocabulario.

Aprendizaje Comunitario del Idioma: Se percibe al profesor como un asesor que entiende y respalda a los alumnos. Inicialmente, los alumnos dependen en gran medida, pero con el tiempo ganan independencia, ambos ejerciendo liderazgo. Las interacciones iniciales provienen del profesor hacia los alumnos, pero gradualmente se retira del foco de atención para permitir que los estudiantes interactúen de manera más activa.

Respuesta Física Total: En un principio, el profesor dirige el aprendizaje, mientras que los alumnos deben imitarlo de manera no verbal. Cuando los estudiantes están

preparados para hablar, se produce un cambio en el liderazgo, y pueden aprender tanto por sí mismos como de sus compañeros.

Enseñanza Comunicativa del Lenguaje: El profesor actúa simplemente como facilitador de la comunicación entre alumnos, encargándose de establecer situaciones comunicativas e incluso participando como un alumno más en las conversaciones. Los alumnos, como líderes comunicadores, negocian el significado de lo que desean expresar y, por ende, son responsables de su propio aprendizaje.

Instrucción Basada en Contenidos: Mientras los alumnos trabajan de manera colaborativa para comprender el contenido y utilizar activamente el lenguaje, el profesor guía su aprendizaje. Tanto el docente como los alumnos desempeñan roles de liderazgo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Enseñanza del Lenguaje Basada en Tareas: El profesor se encarga de elegir actividades con un propósito claro, mientras que los alumnos trabajan conjuntamente para completar la tarea, siendo todos líderes en este proceso.

Enfoque Participativo: La efectividad educativa parte de la experiencia de los alumnos y se relaciona con sus necesidades. El profesor, como aprendiz, escucha los problemas de los alumnos, quienes son los expertos en sus vidas y lideran su propio aprendizaje.

Aprendizaje Cooperativo: Los alumnos adoptan una mentalidad de interdependencia positiva, donde los esfuerzos individuales benefician no solo al individuo, sino a toda la clase. La responsabilidad y el liderazgo en el aprendizaje se comparten entre todos los estudiantes del aula. El papel del profesor se limita a formar grupos diversos y enseñar la cooperación.

Aprendizaje de Idiomas Asistido por Computadora: El profesor guía a los alumnos y plantea actividades que se realizarán mediante la tecnología. Por su parte, los

alumnos participan activamente en utilizar el lenguaje de forma autónoma y lideran la interacción social, aprendiendo unos de otros.

Rojas (2019) analiza el rol del maestro en los procesos de innovación educativa extrayendo diversas conclusiones. Generar espacios de renovación de conocimientos es un rol asignado al maestro. El pedagogo humanista desempeña un papel que implica que los alumnos, al aprender, encuentren en el docente una fuente de inspiración más que una figura de imposición y obediencia. En el enfoque de la pedagogía humanista, se parte de la valoración personal, colocando al ser humano en el centro de todo. A través de una formación ciudadana imbuida de espiritualidad y con una visión de futuro, se persigue la consecución del bienestar, el fortalecimiento de las relaciones humanas y la transmisión de valores humanos. En el marco de este enfoque, se lleva a cabo el desarrollo en el currículum integral mediante la integración transversal de contenidos, estableciendo conexiones entre el desarrollo personal y el profesional. Este logro se materializa a través de la orientación integral, el fomento del autodesarrollo, la promoción de la inteligencia emocional, la gestión y resolución de conflictos, la implementación de técnicas de estudio y la participación en el servicio comunitario. En cierta medida, esto se experimenta como una realidad intangible, semejante a una escenificación artística, un encuentro que se vive a través de la interacción del líder con otros individuos.

Corrales (2020) propone la realización de actividades prácticas en las que el alumnado tenga un papel activo como elemento transformador del rol del docente teniendo en mente el objetivo de que el alumnado perciba las asignaturas de una forma menos teórica y con una aplicación práctica en la vida cotidiana.

Para Jordán, Alemán y Camacho (2020) el papel crucial desempeñado por el docente en la dirección del proceso de enseñanza y aprendizaje ha sido ampliamente

reconocido. Sin embargo, se ha determinado que, si el docente descuida las condiciones educativas y los contextos familiares de sus alumnos, su influencia no sería completa ni trascendental. El rol del docente ha evolucionado significativamente, requiriendo ahora una capacitación específica para educar a las nuevas generaciones. Este compromiso se traduce en la mejora del desarrollo y las habilidades de los alumnos.

Las autoras realizan una revisión motivada en la necesidad de diferenciar los diversos roles y responsabilidades que recaen en el ejercicio de la docencia, basando los resultados en los criterios de expertos que respaldan los aspectos mencionados anteriormente.

Concluye este grupo de investigación que la variedad de funciones y roles desempeñados por los maestros en todo el mundo es extensa, abarcando desde el diagnóstico de los alumnos hasta la evaluación y el seguimiento del aprendizaje. La literatura revisada revela que cada docente asume estas responsabilidades de acuerdo con las funciones que le son asignadas. A pesar de la existencia de responsabilidades legales (penales, civiles y administrativas) y morales, se centran principalmente en las responsabilidades morales, las cuales están determinadas por las funciones asignada por cada institución y las que cada docente acepta como parte integral de su tarea.

En conclusión, la comprensión profunda de los roles docentes, de las diversas clasificaciones, se revela como un pilar fundamental para el diseño e implementación efectiva de programas motivacionales en entornos educativos. El papel facilitador del docente, su capacidad para ser un modelo inspirador, así como su destreza en la planificación y evaluación, son elementos cruciales que influyen directamente en la motivación intrínseca del alumnado.

La adaptabilidad del docente, su capacidad para ajustar sus roles en función del contexto y del estilo de enseñanza empleado, es esencial para potenciar la motivación

del estudiante. Ya sea en un enfoque más tradicional, donde el docente asume un papel más directivo, o en un enfoque contemporáneo que fomente el aprendizaje activo y por descubrimiento, el docente sigue siendo una figura central. Su liderazgo en el aula, su habilidad para anticipar y abordar desafíos motivacionales, y su capacidad para inspirar la curiosidad y el deseo de aprender, son elementos fundamentales para cultivar un ambiente educativo enriquecedor.

En este contexto, conocer los roles docentes no solo se vuelve valioso para el diseño de programas motivacionales, sino que también proporciona herramientas esenciales para la improvisación fundamentada en la teoría educativa. La flexibilidad del docente para adaptarse a diversas situaciones, combinada con un conocimiento sólido de los roles docentes, se convierte en un recurso invaluable. De esta manera, se establece una conexión directa entre la teoría educativa, la práctica docente y la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

LA ASERTIVIDAD EN EL PROCESO EDUCATIVO

Son numerosos los estudios de asertividad y habilidades sociales en educación, referidos tanto al alumnado como al docente. La asertividad es un elemento clave en el liderazgo organizacional, incluso en su rol menos protagonista el docente ha de liderar el proceso de enseñanza-aprendizaje, como así lo indica la responsabilidad que se le atribuye a través de la función pública. Se puede liderar de muchas formas, pero para hacerlo de una forma motivacional se hace imprescindible utilizar una comunicación asertiva. En este apartado vamos a tratar de acotar el término asertividad para después ver su importancia en contexto educativos y su relación con la motivación y el rendimiento académico.

El planteamiento de “¿Cuál es tu nota?” exige una comunicación asertiva con el alumnado, no se puede ser punitivo con el alumno que no está cumpliendo sus propias expectativas, pero debemos recordarle cuál es su compromiso.

Es difícil afirmar que la asertividad como concepto psicológico tenga una definición unívoca. Es más, incluso, si bien hay un cierto consenso en la comunidad científica en aspectos básicos o esenciales que tienen que ver con la asertividad como constructo, no ocurre así con la población en general que en ocasiones desconoce el término o incluso lo confunde con otros opuestos.

DEFINICIÓN DE ASERTIVIDAD

El término asertividad nace en la segunda mitad del siglo pasado y por ello hoy en día aún difiere en matices y acepciones según quién lo defina o el contexto en el que se utilice. Sirva de ejemplo como la Real Academia Española define a alguien asertivo como una persona que “expresa su opinión de manera firme” mientras que el diccionario de Cambridge expone que “se comporta confiadamente y no tiene miedo a decir lo que quiere o cree”. Por tanto, si ya en el uso del lenguaje cotidiano es difícil encontrar una definición universal, menos probable es aún definir desde el constructo psicológico este concepto de manera uniforme. Sin embargo, es posible encontrar factores comunes que nos permitan analizar la asertividad desde el punto de vista de la investigación.

Existe consenso en la comunidad científica al afirmar que es en el libro *Psicoterapia por inhibición recíproca* de Wolpe (1958) donde se acuñó el término asertividad de forma similar a como se entiende hoy en día refiriéndose a la expresión de la emoción en la relación con otras personas exenta de ansiedad.

A partir de la propuesta de Wolpe, Lazarus (1966) concreta la definición y nos habla de la libertad emocional como un hábito que conlleva la capacidad para suministrar información sobre uno mismo de forma honesta y con madurez.

Caballo (1983) explica que en la década de los 70 en Estados Unidos el concepto se muestra confuso a la población en general; se confunde de manera popular con la agresividad, incluso se asocia con el atrevimiento social entendido como beligerancia, mala fe u obscenidad. En su repaso a los estudios realizados hasta la época aparecen elementos comunes como los siguientes:

Expresión sin ansiedad.

Honestidad en la comunicación.

Comodidad para expresarse.

Desarrollo de conductas que se pueden reforzar de forma positiva o negativa pero no castigar.

Defensa de los derechos.

Y concluye que si bien no hay un marco teórico universal sobre la asertividad el entrenamiento asertivo funciona y su efectividad está fuera de duda. También, aunque parezca paradójico, se extrae de su estudio y conclusiones que es posible estudiar la asertividad sin necesidad de que exista un teoría establecida sobre el propio concepto.

Mathieu, Wright, y Valiquette (1981) relacionan la asertividad con las relaciones sociales y proponen una serie de cuestiones al respecto de la definición del término, de su ámbito de aplicación y de su entrenamiento. Creer que el mundo es justo es irracional, antes de pensar que algo no debería ocurrir de la forma en que sucede es más práctico ver que pasa y cómo podemos actuar, en este sentido funciona la asertividad en la conducta humana. La asertividad es un comportamiento concreto de la persona y no la persona en su totalidad. Independientemente de la manera de obrar siempre vamos a

recibir juicios de valor y por otra parte el conflicto es inherente al ser humano, sin embargo, no debe confundirse asertividad con agresividad, siendo asertivo se pone la expectativa en uno mismo y no en la reacción de los otros, la asertividad supone el reconocimiento de los propios derechos y los ajenos y no una inhibición o frustración ante el devenir de los acontecimientos no deseados.

Meza y Lazarte (1984) exponen el problema de acotar la asertividad de una forma holística más allá de las definiciones operacionales (al igual que no es una definición holística de “inteligencia” referirse al concepto como “aquello que mide un test de inteligencia”). Además, la dupla asertividad-inasertividad no es una propiedad de la psiquis sino una condición epifenoménica resultado de donde se posiciona el individuo en un momento y situación concreta en el continuo proceso de adaptación y desadaptación a las normas de interacción social.

Tras revisar parte de la literatura existente, el equipo formado por Carrasco, Clemente, y Llavona (1989) define la conducta asertiva a través de una serie de comportamientos como son las conductas de oposición, de enfrentamiento y de defensa, manifestar las opiniones personales, aceptar cumplidos y darlos, expresar sentimientos sean positivos o negativos, hacer peticiones, establecer y comunicar límites, iniciar y mantener conversaciones. Todo esto hecho de forma directa, sin ansiedad excesiva y sin ser amenazante ni punitivo.

Según Elizondo (1999) la comunicación asertiva se refiere a la habilidad fundamental de expresar de manera clara y directa tus pensamientos, sentimientos y percepciones, permitiéndote elegir cómo reaccionar y hablar por tus derechos de manera apropiada. Esta competencia no solo contribuye al fortalecimiento de la autoestima, sino que también promueve el desarrollo de la autoconfianza, facilitando la expresión de acuerdo o desacuerdo en situaciones relevantes. Además, la comunicación asertiva

implica la capacidad de solicitar cambios en el comportamiento de otros de manera respetuosa, especialmente cuando se enfrenta a conductas ofensivas.

El tipo y grado de asertividad de un individuo le permite la expresión de opiniones, de deseos y de sentimientos. Además, le facilita la defensa de derechos e intereses propios, gestionar las críticas tanto positivas como negativas, aceptar o rechazar peticiones, ejercer el respeto propio y hacia el prójimo siendo una habilidad muy necesaria para poder establecer relaciones armónicas con otras personas.

Si bien no es objetivo de esta tesis, pues al hablar de asertividad se hace referencia esencialmente a la del docente para comunicarse con su alumnado, se puede afirmar que evaluar la asertividad de este presenta gran utilidad en el área educativa por su influencia en la realización de tareas por parte de los estudiantes. Existe para ello instrumentos como la Escala Multidimensional de Asertividad (EMA) propuesta por Flores y Díaz-Loving (2004) compuesta por 45 afirmaciones tipo Likert de cinco opciones autoaplicable que permite abordar desde tres dimensiones la perspectiva etnopsicológica: asertividad indirecta, no asertividad y asertividad. Este instrumento se puede aplicar en adolescentes y adultos a partir de los 15 años de edad tanto de forma individual como colectiva.

ASERTIVIDAD EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

La importancia de la asertividad en la comunicación académica es destacada por diversos autores. Ugalde y Canales (2016) afirman que con una comunicación asertiva se despierta el entusiasmo y la motivación y con un estilo de liderazgo asertivo se puede mejorar el rendimiento académico.

La comunicación asertiva en el proceso de enseñanza aprendizaje previene problemas psicosociales, fomenta la comunicación bidireccional entre alumnado y docentes, tiene un impacto positivo en el aprendizaje autodirigido fomentado la autonomía (Bernal et al., 2022).

Para Bravo, Palomeque y Gómez (2018) en el ámbito académico, la aplicación de la comunicación asertiva se destaca como una manera consciente y madura de expresarse. Esta forma de comunicación se sitúa equidistante entre dos extremos: la rudeza e irrespetuosidad, por un lado, y la evitación de problemas y el silencio por el otro. Su propósito es transmitir ideas, sentimientos o pensamientos sin causar daño, mostrando seguridad y confianza en lo expresado. Al hacerlo, se evita la ansiedad y el enojo asociados con los problemas de comunicación.

Según estos mismos investigadores, se puede sostener que la comunicación y la asertividad están estrechamente ligadas, colaborando para construir interacciones edificantes, eficientes, claras y coherentes. Para resolver situaciones complicadas sin herir a la otra persona, es esencial analizar las palabras adecuadas que permitan al interlocutor comprender el mensaje sin generar incomodidad.

Afirman además que, en la vida, especialmente al comunicarse, las emociones juegan un papel fundamental. Por lo tanto, expresarlas de manera asertiva es crucial para conectar ideas y abordar diversas situaciones sin necesidad de causar malestar a la otra persona.

Los planteamientos de ¿Cuál es tu nota? Exigen una comunicación asertiva con el alumnado al más alto nivel. El *feedback* constante es uno de los ingredientes de la receta para el éxito. Además, la alta implicación del alumnado conlleva una alta exposición personal, desde un primer momento el alumnado manifiesta hasta dónde quiere y puede llegar; cuál es su calificación esperada, probable y deseada. Por tanto, el trato, el diálogo

y la respuesta del docente, deben llevarse a cabo con una precisión casi quirúrgica. La retroalimentación del docente debe estar basada en la más absoluta asertividad. Engels (2021) subraya la importancia de las relaciones afectivas profesor-alumno para su participación en la escuela y el papel que dicha participación juega como predictor del rendimiento.

LAS VARIABLES DISPOSICIONALES Y CONTEXTUALES

Promover el interés por el aprendizaje, desarrollarlo y generarlo es algo que ha sido objeto de estudio no solo desde el ámbito estrictamente educativo (Hofer, 2010; Renninger & Su, 2012). Cecchini et al. elaboran y validan en 2013 una escala que permite medir el interés, el esfuerzo y la progresión en el aprendizaje, considerando las dispositionales y contextuales.

Basado en el desarrollo del programa TARGET en el entrenamiento deportivo, acrónimo de tarea, autoridad, reconocimiento, grupos, evaluación y tiempo, un trabajo de Fernandez et al. (2019) establece una relación positiva entre la aplicación del programa motivacional y la mejoría en las variables dispositionales.

Martín et al. (2018) estudian las variables dispositionales en relación a las actividades deportivas realizadas por 256 estudiantes de 6º curso de educación primaria de una capital de provincia observando diferencias notables en los factores en función de la actividad realizada, de que esta estuviera más orientada al ego o a la tarea y de dónde se realizara la actividad.

Existe una correlación positiva entre la gestión de la formación, entendida como la habilidad para sistematizar la estructura organizativa, los recursos, las estrategias en

educación y las variables disposicionales y contextuales según afirman Pérez, González, y Zagalaz (2020).

Cómo es percibido el contexto en el que se origina el proceso enseñanza-aprendizaje por los estudiantes, en cuanto al apoyo recibido, las valoraciones positivas y la motivación, predice el interés de estos, la progresión que van a desarrollar y el esfuerzo ejercido hacia la asignatura (Sala, Álvarez y González, 2021).

LA IMAGEN CORPORAL

Tan diversas como las investigaciones existentes sobre Imagen Corporal (IC) son las aportaciones que autores como Schilder, Bonnier, Pick o Head realizan en sus análisis para delimitar el concepto. Esquema corporal, percepción sensorial estática y en movimiento, pero también apariencia, percepción emocional del cuerpo o relación con factores socioculturales son elementos que entran en juego a la hora de buscar una definición de la IC. Además, la imagen corporal tiene una relación inmediata con uno de los constructos que más tiempo lleva presente en la investigación psicológica, el autoconcepto, cuyo estudio tiene una vigencia constante. Su influencia directa en la motivación es innegable, así como su capacidad para determinar la conducta del individuo. Si la psicología es el estudio de la mente humana el autoconcepto es la opinión que la mente tiene sobre sí misma.

DEFINICIÓN DE IMAGEN CORPORAL

Para hablar de imagen corporal es imprescindible remontarse a la obra de Paul Schilder. En su trabajo, se adentró en el estudio de cómo la percepción que tenemos de

nuestro cuerpo no se limita únicamente a la estructura física, sino que también está intrínsecamente vinculada a nuestras vivencias emocionales, entorno cultural y sociedad circundante. Sostuvo que la manera en que percibimos nuestro propio cuerpo está moldeada por factores psicológicos y sociales, y que las personas construyen una representación mental de sus cuerpos que repercute en su autoestima y bienestar psicológico.

Schilder dejó una huella considerable en el avance del conocimiento sobre la imagen corporal, entendida como la interpretación subjetiva que un individuo tiene de su propia anatomía, abarcando tanto los pensamientos como los sentimientos relacionados con su apariencia física. En 1935, lanzó una obra de gran impacto titulada *The image and appearance of the human body*, en la cual elaboró sus conceptos sobre “la imagen de nuestro propio cuerpo que formamos en nuestra mente”.

Szasz (1957) aborda la corporalidad desde una perspectiva relacionada con el dolor y el placer. Al poner de manifiesto la cuestionable utilidad de distinciones como dolor "real" e "imaginado", o placer "físico" e "intelectual", examina los conceptos fundamentales, desde la filosofía, la psicología y la sociología, relacionados con las sensaciones corporales, y explora cómo se comunican estas experiencias. Algunos de los temas abordados en relación con el dolor y el placer incluyen la autolesión, la satisfacción sexual, la "anestesia histérica", el embarazo falso, la risa, la homosexualidad y el análisis de los sueños.

La investigación sobre la imagen corporal es muy extensa, por ello, en interés de la presente propuesta conviene atender a estudios más cercanos en el tiempo. A través de la observación de los datos de revistas como Playboy, los concursos de Miss América o las publicaciones sobre dietas, Garner, Garfinkel, Schwartz y Thompson (1980) documentaron un cambio hacia una forma ideal más delgada para las mujeres en

la cultura americana de los últimos 20 años, estableciendo además una relación con el aparente aumento de la anorexia nerviosa.

Cash y Pruzinsky (1990) realizan una investigación que analiza y esclarece diversas nociones acerca de la imagen corporal, el desarrollo de esta, las desviaciones psicosociales disfuncionales de la apariencia normal y las maneras de facilitar cambios en la imagen corporal.

El libro tiene por objeto hallar la mejor forma de medir y determinar los parámetros o componentes significativos en la construcción de la imagen corporal; desvelar los factores físicos, de desarrollo, sociales y culturales que influyen en la evolución de dichos componentes; explicar de qué manera el género y los atributos objetivos de la apariencia impactan en la experiencia subjetiva del cuerpo; aclarar en el desarrollo y cambio de la personalidad y en la psicopatología, qué papel juega la IC; abordar cómo afectan los cambios perjudiciales en la apariencia física y la competencia física a percepción del propio cuerpo; y finalmente, proponer cómo se puede fomentar un cambio adaptativo en la imagen corporal mediante la autogestión de la estética física, intervenciones médico-quirúrgicas y diversas formas de psicoterapia somatopsíquica.

Para Kevin Thompson (1999) y su equipo los trastornos alimentarios tienen sus raíces en problemas de imagen corporal, y estos problemas son relevantes por sí mismos. En su trabajo ofrecen un panorama amplio que abarca desde cirugías reconstructivas hasta trastornos alimenticios. La obra, abundante en datos, herramientas de evaluación e inmersión en diversas perspectivas teóricas sobre el desarrollo de la imagen corporal, proporciona una base para el tratamiento y la prevención de trastornos derivados de una IC desajustada.

Thompson y Smolak (2001) analizan la conexión entre los trastornos de la imagen corporal y los trastornos alimentarios en la población más susceptible: los niños y

adolescentes. En su obra proponen un enfoque dinámico que fusiona investigaciones contemporáneas, técnicas de evaluación y recomendaciones para el tratamiento y la prevención. Entre sus ideas más destacadas encontramos las siguientes:

- **Imagen corporal como un constructo multifactorial:** La imagen corporal no es un concepto unidimensional, sino que es multifactorial. Esto significa que la imagen corporal incluye una variedad de percepciones, pensamientos, sentimientos y comportamientos relacionados con el cuerpo (Smolak y Thompson, 2009)
- **Imagen conductual:** Thompson (1990) amplió el término de imagen corporal para incluir la imagen conductual. La imagen conductual se refiere al conjunto de comportamientos que el sujeto toma ante el grado de satisfacción de su cuerpo y de sus partes.
- **Importancia de la imagen corporal en las sociedades occidentales contemporáneas:** Según Cash y Smolak (2011), la imagen general y el aspecto del cuerpo en particular han llegado a ser construcciones muy importantes en las sociedades occidentales contemporáneas.
- **Insatisfacción corporal:** La insatisfacción con la imagen corporal puede llevar a comportamientos perjudiciales, como el uso del vómito o laxantes para reducir la insatisfacción corporal (Shroff y Thompson, 2006).
- **Influencia de la sociedad en la imagen corporal:** Las presiones sociales para alcanzar un cierto ideal pueden ser un factor de riesgo para el desarrollo de la insatisfacción y los trastornos alimentarios (Shroff y Thompson, 2006).

Una revisión sobre los conceptos de Imagen Corporal de 2004 a 2013 realizada por Morales y Melo (2014) muestra la necesidad de abordar el concepto de una forma

interdisciplinar, así se puede comprobar en los resultados de la investigación mostrados en la tabla A

Tabla 2. Definiciones de Imagen Corporal por diferentes autores. Extraído de Morales y Melo (2014).

IMAGEN CORPORAL	CATEGORIAS	AUTOR	CONCEPTO
FISIOTERAPIA	MOVIMIENTO	Jean Le Boulch (1986)	"El conocimiento inmediato y continuo que tenemos de nuestro cuerpo, en reposo o en movimiento, en relación con sus diferentes partes y, sobre todo, en relación con el espacio y los objetos que nos rodean"
ACTIVIDAD FISICA	CUIDADO CORPORAL	Breton (2002); Citado por Marca & Rodríguez (2012) (Toro-Alfonso, Walters-Pacheco, & Sánchez Cardona, 2012)	Concibe la belleza como imagen del cuerpo en sí mismo y frente a los demás, involucrando las prácticas y modos de ser de las personas. Finalmente, la belleza se reduce a una percepción de mí mismo de los demás, influidas por los aspectos socioculturales de desarrollo de cada persona.
		Rosen (1992)	La IC es un concepto que se refiere a la manera en que uno percibe, imagina, siente y actúa respecto a su propio cuerpo. Contiene tres aspectos: Componente perceptual, Componente subjetivo, Componente conductual.
ANTROPOLOGIA	APARIENCIA CORPORAL	Schilder (1935)	La imagen del cuerpo que nos formamos en nuestra mente, es decir la apariencia que le atribuimos a nuestro cuerpo.

PSICOLOGIA	PERCEPCIÓN	Paul Viilio (1998)	Confirma que los modelos de belleza afectan a la ambición de los públicos al ser percibidos de manera deseable y admirable. Parece como si todos y todas quisiéramos ser como el modelo o la modelo de la última campaña de marca de ropa deportiva publicitada
------------	------------	--------------------	---

Morales y Melo (2014) abordan el concepto de Imagen Corporal como un componente biológico, psicológico y social en su definición dada la relación del individuo con su propio cuerpo, el contexto de desarrollo y la constante autoevaluación que acomete sobre este.

Vivimos en una sociedad obsesionada con el físico, traducido este en un ideal de delgadez y musculaturas definidas ausentes de grasa. Las redes sociales con 2.000 millones de usuarios en Instagram y los más de 800 millones de TikTok son un culto a la corporalidad. Muchos de los estudios sobre la IC lo hacen desde la perspectiva de los trastornos asociados. Un factor sociológico distorsionado es fuente para este tipo de problemas. Las carencias en la IC y las comorbilidades a las que pueden llevar van a repercutir de forma notablemente negativa en la motivación, así como una buena Imagen Corporal tiene el efecto contrario, por ello es motivo de investigación en esta tesis doctoral.

EVOLUCIÓN Y ESTUDIO DE LA IMAGEN CORPORAL

La influencia que las madres ejercen en las opiniones de sus hijos sobre la IC es mayor que la de sus padres, además en las hijas se forma una especie de subcultura en la

que la delgadez se muestra como una aspiración fundamental, según la investigación realizada por León (2001) para su tesis de grado en una población de estrato medio de Bogotá con edades comprendidas entre los 8 y los 11 años. La presión social, familiar y del entorno cercano (grupos de pares), así como las expectativas sociales creadas para la mujer pueden llevar a que estos niños, en mayor número las niñas, se sientan insatisfechos y desarrollen conductas encaminadas al adelgazamiento a edades cada vez más prematuras.

Las diferencias por sexos, presentando una percepción sobre la propia IC más baja y un mayor número de trastornos alimenticios asociados en mujeres se da también en deportistas de élite (Sundgot-Borgen, 1993; Sundgot-Borgen y Torstveit, 2004).

Según Heras et al. (2004) cada vez hay una preocupación mayor por controlar el peso y un aumento de la distorsión en la percepción de la IC. Paralelamente al aumento del número de mujeres que practican deporte existe un incremento en las alteraciones del comportamiento alimenticio, son diversos los estudios que observan relaciones entre estos dos hechos afirmando que el ambiente deportivo no solo puede propiciar este tipo de conductas si no que incluso las legítimas. El objetivo de un cuerpo sin grasa, la realización de un ejercicio extremo, la reducción de la ingesta calórica o el desequilibrio hidroelectrolítico puede llevar a problemas al deportista que considera inofensivos. En el caso de las mujeres se alude a la “triada de la mujer deportistas” (alteraciones psicológicas, desajustes menstruales y pérdida ósea), aunque pueden aparecer también problemas potencialmente mortales de tipo endocrino o cardiovascular.

El trabajo de Fernández et al. (2010), sobre la relación entre el autoconcepto físico en función del tipo de práctica deportiva realizada y la motivación implicada, prestando especial atención al atractivo físico, concluye que el autoconcepto físico es más bajo, especialmente en mujeres, cuando el objetivo de la actividad es mejorar la apariencia

física o si la actividad en sí tiene un alto componente estético. Además, el estudio concluye que, en general, la percepción de la mujeres del propio físico es más baja que la de los hombres.

Los atletas de élite presentan más trastornos en la alimentación que personas que no practican deporte, además las cifra es más acusada en mujer según la investigación por cuestionarios y entrevistas clínicas realizada por Martinsen y Sundgot-Borgen (2013) entre deportistas de élite y no atletas noruegos.

Muñoz (2014) realiza una investigación a través de la literatura existente de la que concluye que es mayor la inquietud que manifiestan las mujeres respecto a los hombre en cuanto a la IC, además afirma que, si bien la preocupación va de la niñez a la vejez, esta disminuye con el paso de los años siendo más notable en adolescentes y jóvenes. La parte alarmante de sus afirmaciones es la que expone que los trastornos relacionados con la Imagen Corporal se manifiestan en personas cada vez más jóvenes. Existen otras revisiones minuciosas y detalladas, en algunas advierten que una mala imagen corporal puede provenir del bajo concepto que un individuo tenga de su propio cuerpo, pero también de considerarlo la herramienta que le permite integrarse socialmente y evitar el aislamiento o la exclusión social (Camacho-Miñano, 2013; Vaquero-Cristóbal, Alacid, Muyor, y López-Miñarro, 2013; Lagos, Quilodrán, & Viñuela, 2012). Camacho plantea que no hay una definición universal y unívoca de la actividad físico-deportiva en relación con la autopercepción corporal de las mujeres, especialmente las adolescentes. Vaquero y su equipo exponen que una excesiva preocupación por la IC es lo que generalmente está detrás del seguimiento de dietas y los trastornos alimenticios.

El incremento de las tasas de deserción en la educación física de la escuela secundaria norteamericana, sobre todo en las mujeres, y los niveles no saludables de actividad y sobrepeso en la juventud han suscitado sugerencias para analizar los

posibles factores que influyen en la participación en educación física. El estudio de Lodewik et al. (2009), basado en teorías de género, imagen corporal y social-cognitiva, exploró las discrepancias en el tamaño corporal, autoeficacia, ansiedad ante los exámenes y rendimiento con una muestra de 316 estudiantes. Respecto a la discrepancia del tamaño corporal, se observaron diferencias entre hombres y mujeres, siendo ellas quienes expresaron el deseo de tener un cuerpo más pequeño. Además, esta discrepancia, predijo en mujeres la ansiedad ante los exámenes, la cual, a su vez, influyó en la autoeficacia. La autoeficacia demostró ser un predictor del rendimiento tanto en hombres como en mujeres. Las relaciones de género que se dan entre estos conceptos merecen especial atención en cuanto al rendimiento del alumnado. Los autores de esta investigación proponen que, para abordar estos hallazgos, los programas de educación física modelen planes de estudio y prácticas instructivas que disipen las potencialmente perjudiciales discrepancias en la imagen corporal, las cuales parecen ser más prominentes en las mujeres. Además, es crucial involucrar a todos los estudiantes para que se sientan competentes y seguros en el entorno de la educación física.

Urrutia et al. (2010) observan una correlación positiva entre el estado de salud y una imagen corporal positiva en un estudio con 883 sujetos de 13 a 17 años en País Vasco. Destacan, además, que los chicos se perciben con mejor estado de salud y practican más deporte que las chicas. Atribuyen el descenso generalizado de los niveles de actividad física a los medios de transporte y el desarrollo de las TIC que derivan en sedentarismo, trastornos alimenticios y una infravaloración de la imagen corporal.

Un estudio entre mujeres clasificadas como normopeso de estudiantes de nutrición y dietética de la Universidad de País Vasco concluye que la mayoría se sienten insatisfechas con su peso por considerarlo elevado. Además, sus conocimientos académicos influyen en su conducta alimenticia pero no resultan suficientes para reducir

la insatisfacción con la IC o mantener una dieta equilibrada (Amaral et al., 2012). La actitud hacia el propio cuerpo es una variable que media entre el malestar emocional de los sujetos y la insatisfacción corporal (Gómez, 2013). La calidad de vida percibida es más negativa cuanto peor es la imagen corporal, siendo las mujeres con trastornos de la conducta alimenticia las que peor calidad de vida percibida tienen en relación con su estado de salud física y psicológica (Moreno, 2018).

Son muchos los estudios que exponen diferencias entre sexos respecto a la imagen corporal percibida. Muchos de ellos tratan el tema del ideal de delgadez, los trastornos de conducta alimenticia y la insatisfacción corporal que se manifiestan de forma más prevalente en mujeres que en hombres, especialmente en jóvenes y adolescentes.

Estudios con preadolescentes mexicanos destacan que la autoestima de las niñas es menor y tienden a visualizarse tanto en expectativa de futuro como en ideal deseado más delgadas de lo que son, pensando que también son así percibidas socialmente por los demás (Trujano et al., 2010).

En una investigación sobre los motivos de práctica de actividad física en relación a la imagen corporal se obtuvieron los siguientes resultados mientras que el 46,17% desearían tener un cuerpo más delgado solo el 7,66% desearían tener un cuerpo más pesado que el percibido estando más del 80% de los participantes de acuerdo o muy de acuerdo con el motivo de mantener la línea como principal motivo para realizar deporte (Tornero, Sierra y Carmona, 2009).

La edad crítica para la aparición de trastornos de la conducta alimenticia en mujeres se da en la adolescencia, entre los 15 y los 16 años se encuentra la edad más sensible, son factores predictivos la edad, la insatisfacción corporal, la percepción desajustada del tamaño del cuerpo y la ansiedad (Mateo y Sáez, 2002). Actualmente, las imágenes corporales se encuentran aún más distorsionadas por el uso de redes sociales,

cuyo uso apenas presenta diferencias por sexo y en la que se hace un uso principalmente estético de la propia imagen siendo un porcentaje preocupante de tipo sensual, erótico y provocador, a pesar de que los propios adolescentes que publican estas imágenes temen arrepentirse en un futuro (Mateo y Peris, 2013).

Un estudio realizado entre 1.890 estudiantes de ESO de la provincia de Huelva y 161 docentes observó que los estudiantes que practican actividad física de forma habitual tienen menos problemas con su imagen corporal, pues manifiestan pensamientos más positivos sobre su físico y las conductas de evitación o miedo a engordar son menores (Tornero, 2013).

Requena, Cuadrado y Lago (2015) en su estudio sobre la relación entre la imagen corporal y el rendimiento académico ponen énfasis en la necesidad de trabajar la autoestima de forma específica para construir una imagen corporal ajustada, así como en la importancia del trabajo emocional y el desarrollo de protocolos de diagnóstico que prevengan la aparición de trastornos de la conducta alimentaria.

El desarrollo de la Escala de Autoestima Corporal llevado a cabo por Peris, Maganto y Garaigordobil (2016) con 2.842 participantes de País Vasco con edades comprendidas entre los 17 y los 21 años mostró puntuaciones significativamente superiores en chicas en insatisfacción corporal entre otros factores como la ansiedad social o el narcisismo.

Un análisis realizado sobre la percepción de la imagen corporal de estudiantes de ciencias del deporte de la Universidad de Murcia (González et al., 2019) arrojó los siguientes datos: atendiendo al IMC y el porcentaje de grasa corporal entre el 10,5% y el 18% de los hombres tenían sobrepeso, sin embargo, al 25% les gustaría estar más delgado. Esta distorsión de la percepción aumentó notablemente en mujeres. Mientras que, atendiendo a los mismos indicadores, solo entre el 7% y el 14% presentaban

sobrepeso, al 50% de las participantes les gustaría estar más delgadas. Son datos especialmente alarmantes cuando se dan en estudiantes de ciencias del deporte cuyo currículo académico incluye materias como “Procesos Psicológicos Básicos de la Actividad Físico-deportiva”, “Actividad Físico-deportiva, Estilos de Vida y Sociedad”, “Actividad Física y Salud” o “Nutrición Deportiva” entre otras.

Según Rodríguez et al. (2019) ante la excesiva preocupación por el físico de la sociedad actual, la presión hacia unos estándares de extrema delgadez influidos por los medios de comunicación y los intereses comerciales, más de la mitad de la población preadolescente se muestra insatisfecha con su imagen corporal sin haber diferencias significativas entre géneros. Plantean además la necesidad de que existan herramientas para prevenir y detectar este tipo de problemas en los centros educativos.

Una revisión sistemática de revisiones sistemáticas sobre imagen corporal y redes sociales en la que se evaluaron se evaluaron 11 de estas, así como metaanálisis de ensayos clínicos controlados, que incluyeron 355 ensayos clínicos con un total de 300.836 participantes, afirma que existe una relación entre el uso de redes sociales y una imagen corporal negativa y que ello puede derivar en riesgos para la salud como la depresión, los trastornos alimenticios o una baja autoestima (Camacho, 2022).

En su tesis doctoral, María Cristina Pagano (2020) concluye que una imagen corporal ajustada influye de forma positiva en la autoestima y por ende en la motivación para estudiar y en el rendimiento.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN MOTIVACIÓN

El estudio de la motivación muchas veces se ha servido de la observación directa del docente, pero el deseo de ofrecer un mayor rigor científico, de dotar de objetividad a

la investigación, de librarse de sesgos y buscar una actuación replicable ha originado la aparición de diversos instrumentos y herramientas de medición. A continuación, se presentan algunos de los instrumentos que a lo largo de la historia han servido para medir la motivación y llevar a algunos de los hallazgos que fundamentan esta tesis. Con esta diversidad de escalas se pone de manifiesto el interés que diversos autores e investigadores han manifestado por comprender la motivación en educación, además la visión de otras dimensiones y otros ítems diferentes a los utilizados en esta tesis sirven para alcanzar una comprensión más profunda y fundamentada de este constructo psicológico que tan trascendental se proclama en la educación.

ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA

En 1989, Vallerand et al. crearon la Escala de Motivación Educativa (EME), un cuestionario de 28 preguntas enfocado en la asistencia a clases en la escuela secundaria, utilizado para medir la motivación académica. La EME contiene siete subescalas que miden tres tipos de motivación interna (motivación por saber, por lograr y por experimentar sensaciones) y tres tipos de motivación externa (regulación externa, introyectada e identificada).

Posteriormente, Vallerand et al., (1992) tradujeron al inglés la EME denominándose Academic Motivation Scale (AMS) utilizando una muestra de estudiantes universitarios canadienses. Los resultados indicaron, en general, una alta fiabilidad en términos de consistencia interna y estabilidad temporal.

La validación de la versión española en el contexto universitario ha confirmado la estructura de siete factores correlacionados (Núñez, Martín-Albo, & Navarro, 2005). Asimismo, se encontraron diferencias de género en todas las subescalas excepto en la

subescala regulación introyectada. Para la valoración de los ítems se utiliza escala tipo Likert de siete puntos desde (1) No se corresponde en absoluto hasta (7) Se corresponde totalmente, con una puntuación intermedia (4) Se corresponde medianamente.

Tabla 3. Ítems de amotivación

AMOTIVACIÓN

Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en la Universidad.

En su momento, tuve buenas razones para ir a la Universidad; pero, ahora me pregunto si debería continuar en ella.

No sé por qué voy a la Universidad y francamente, me trae sin cuidado.

No lo sé; no consigo entender qué hago en la Universidad.

Vemos en estos ítems cómo la amotivación se relaciona directamente con la sensación de incompetencia, anulando al individuo que no encuentra sentido a sus acciones.

Tabla 4. Ítems de regulación externa

REGULACIÓN EXTERNA

Porque sólo con el Bachillerato/FP no podría encontrar un empleo bien pagado.

Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso.

Porque en el futuro quiero tener una "buena vida".

Para tener un sueldo mejor en el futuro.

Estos ítems nos revelan la regulación externa como el modo más básico de motivación extrínseca donde la tarea se percibe ajena y solo se realiza por esperar una recompensa.

Tabla 5. Ítems de regulación introyectada

REGULACIÓN INTROYECTADA

Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria.

Porque aprobar en la Universidad me hace sentir importante.

Para demostrarme que soy una persona inteligente.

Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.

Aunque aún se percibe la tarea como algo externo en este paso de la motivación ya se relaciona con cuestiones personales.

Tabla 6. Ítems de regulación identificada

REGULACIÓN IDENTIFICADA

Porque pienso que los estudios universitarios me ayudarán a preparar mejor la carrera que he elegido.
Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me guste.
Porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional.
Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional.

El individuo hace suya la tarea al convergerla obligación con el interés y los gustos personales. Es el modo de motivación extrínseca más cercano a la motivación intrínseca.

Tabla 7. Ítems de MI al conocimiento

MI AL CONOCIMIENTO

Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.
Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.
Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.
Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan.

En sintonía con los planteamientos ya expuestos de Deci y Ryan se trata aquí del mero interés por aprender, por descubrir, sin importar otras metas, casi de una forma autotélica

Tabla 8. Ítems de MI al logro

MI AL LOGRO:

Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.
Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.
Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.
Porque la Universidad me permite sentir la satisfacción personal en la búsqueda de la perfección dentro de mis estudios.

En este planteamiento entra en juego el deseo de superación del individuo y el placer que otorga el éxito en la tarea.

Tabla 9. Ítems de MI a las experiencias estimulantes

MI A LAS EXPERIENCIAS ESTIMULANTES

Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.

Por el placer de leer autores interesantes.

Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por lo que ciertos autores han escrito.

Porque me gusta "meterme de lleno" cuando leo diferentes temas interesantes.

Se experimenta aquí la tarea como algo sumamente estimulante, que produce placer en todas las fases del proceso y que resulta muy enriquecedora para la persona.

Este cuestionario es el que da origen al utilizado en la presente tesis, por ello no parece necesario ahondar en las razones que justifican su mención.

CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN Y ANSIEDAD DE EJECUCIÓN

El cuestionario de Motivación y Ansiedad de Ejecución (MAE) fue desarrollado por Pelechano en 1974. Es un cuestionario realizado íntegramente en español que se refiere a factores motivacionales y de ansiedad realistas, comprometidos con dimensiones que facilitan o perturban el rendimiento. El Cuestionario MAE consta de 72 ítems y se compone de seis escalas

Tendencia a la sobrecarga de trabajo. Ejemplo: Normalmente trabajo más duro que mis compañeros

Separación entre el mundo privado y el laboral. Ejemplo: Estaría también contento si no tuviera que trabajar

Autoexigencia laboral. Ejemplo: Prefiero llevar muchas cosas a la vez, aunque no las termine todas

Motivación positiva general hacia la acción. Ejemplo: Tiendo a superarme cada vez más a mí mismo

Ansiedad inhibidora del rendimiento. Ejemplo: En las ocasiones importantes estoy, casi siempre, nervioso

Ansiedad facilitadora del rendimiento. Ejemplo: Prefiero hacer trabajos que llevan consigo cierta dificultad a hacer trabajos fáciles

Posteriormente este cuestionario fue reanalizado por Alonso en 1984 y concretado junto con Montero 8 años más tarde (Alonso-Tapia, 1984; Montero y Alonso, 1992). Esta versión se adapta tanto a contextos laborales como educativos a través de 3 dimensiones subdivididas en 6 factores.

MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE:

- 1: Alta capacidad de trabajo y rendimiento
- 2: Motivación intrínseca.
- 6: (Con peso negativo) Vagancia.

MOTIVACIÓN POR EL RESULTADO:

- 3: Ambición
- 5: Ansiedad facilitadora del rendimiento.

MIEDO AL FRACASO.

- 4: Ansiedad inhibidora del rendimiento.

Tabla 10. Ítems del MAPE II

MAPE II

ESCALA 1: ALTA CAPACIDAD DE TRABAJO Y RENDIMIENTO.

SÍ=1

- 13 Normalmente trabajo más duro que mis compañeros.
- 16 Frecuentemente tomo a la vez demasiado trabajo.
- 27 Cuando trabajo en colaboración con otros, frecuentemente rindo más que ellos.
- 29 Alguna vez me hago cargo de tanto trabajo que no tengo tiempo ni para dormir.
- 31 No sé por qué, pero la verdad es que trabajo más que los demás.
- 41 Los demás encuentran que yo trabajo demasiado.
- 42 Aunque no sé muy bien la razón, lo cierto es que siempre ando más ocupado que mis compañeros.
- 47 El trabajo ocupa demasiado tiempo en mi vida.
- 57 Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.
- 58 No sé cómo me las arreglo pero mis ocupaciones no me dejan un rato libre.
- 65 Soy una persona que trabaja demasiado.
- 69 Creo que mi capacidad de trabajo es mayor de lo normal.
- 71 La verdad es que si alguien me busca, lo más probable será que me encuentre trabajando o estudiando.

NO=1

- 39 Mis amigos dicen alguna vez que soy un vago.
 - 52 Yo me calificaría a mí mismo como vago.
-

ESCALA 2: MOTIVACION INTRINSECA

SÍ=1

- 6 Estoy contento cuando hago trabajos difíciles por el mero hecho de hacerlos, aunque no obtenga por ello gratificación alguna.
 - 14 El trabajar duro y el disfrutar de la vida hacen buena pareja.
 - 15 Yo me haría cargo de un puesto de responsabilidad aunque no estuviera pagado como debiera.
 - 19 Me siento inquieto si estoy algunos días sin trabajar.
 - 38 Con tal de hacer algo soy capaz de trabajar aunque el pago que se dé a mí trabajo sea a todas luces insuficiente.
 - 46 Prefiero hacer trabajos que lleven consigo cierta dificultad a hacer trabajos fáciles.
 - 51 Cuanto más difícil se torna una tarea tanto más me animo a hacerme con ella.
 - 68 Para mí es más importante el poder trabajar que el ganar dinero.
 - 73 No me importa que me paguen poco si el trabajo que hago me satisface.
-

NO=1

- 2 Las tareas demasiado difíciles las echo de lado con gusto.
 - 7 Una vida sin trabajar sería maravillosa.
 - 9 Yo hago, como máximo, lo que se pide; y no más.
 - 11 Estaría también contento si no tuviese que trabajar.
-

- 21 Mi rendimiento mejora si espero alguna recompensa especial por él.
25 A mayor responsabilidad de la tarea a realizar yo exigiría una mayor recompensa.
50 Trabajo únicamente para ganarme la vida.
-

ESCALA 3: AMBICION

SÍ=1

- 10 Ya cuando iba a la escuela me propuse llegar muy lejos.
12 En el trabajo que he hecho siempre he tenido ambiciosas pretensiones.
17 Cuando hago algo, lo hago como si estuviera en juego mi propio prestigio.
28 Creo que soy bastante ambicioso.
32 He sido considerado siempre como muy ambicioso.
43 El trabajo duro y continuado me ha llevado siempre al éxito.
55 Los puestos más altos deben ser para los más eficientes y yo aspiro a ser uno de ellos.
56 Me consideraría un fracasado sino intentase continuamente superarme en mis estudios.
61 Si alcanzo una meta, normalmente me propongo enseguida lograr otra más difícil.
63 Para llegar a algo en la vida hay que ser ambicioso.
70 Me gusta estar constantemente demostrando que valgo más que los demás.
72 Me esfuerzo por ser el mejor en todo.
74 No me gusta que mis compañeros me aventajen y me esfuerzo por evitarlo.
-

ESCALA 4: ANSIEDAD INHIBIDORA DEL RENDIMIENTO

SÍ=1

- 1 Si hago algunos fallos seguidos, mi estado de ánimo se va a pique.
4 Muchas veces dejo de lado mis planes porque me falta la suficiente confianza en mí mismo como para ponerlos en práctica.
5 Cuando no cumplo perfectamente con mis deberes, la crítica de los demás me produce una gran ansiedad.
8 Antes de dar comienzo una tarea difícil creo, muy frecuentemente que irá mal.
20 Después de hacer una prueba o tomar una resolución sobre un asunto importante, estoy en tensión hasta que conozco los resultados.
24 Una de mis principales dificultades es la ansiedad que siento ante una situación difícil.
26 Lo más difícil, para mí, es siempre el comienzo de un nuevo trabajo.
30 Los fracasos me afectan mucho.
33 En las ocasiones importantes estoy casi siempre nervioso.
35 En las situaciones difíciles llega a apoderarse de mí una sensación de pánico.
36 Hago lo posible por rehuir los trabajos muy difíciles, porque de estos fracasos me cuesta mucho salir.
44 En una situación difícil mi memoria se encuentra fuertemente bloqueada.
-

ESCALA 5: ANSIEDAD FACILITADORA DEL RENDIMIENTO.

SÍ=1

- 18 El estar nervioso me aguijonea para rendir más.
- 22 Sentimientos ligeros de ansiedad aceleran mi pensamiento.
- 34 Sentir tensión antes de una prueba o de una situación difícil me ayuda a lograr una preparación mejor.
- 37 Si estoy un poco nervioso aumenta mi capacidad para reaccionar ante cualquier circunstancia.
- 45 Si estoy en un aprieto, trabajo mejor de lo que lo hago normalmente.
- 49 Normalmente alcanzo mejores resultados en situaciones críticas.
- 53 En cuanto entro en la sala donde se va a hacer una prueba (o de una situación comprometida) me siento nervioso. Cuando empiezo a realizar la prueba, o comienza la situación, desaparece mi nerviosismo.
- 54 Las situaciones difíciles, más que paralizarme, me estimulan.
- 59 El estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago.
- 60 Rindo más cuanto mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo.
- 62 Antes de los exámenes siempre estoy un poco nervioso, pero en cuanto empiezo a realizarlos se me pasa.
- 66 Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.

ESCALA 6: VAGANCIA

SÍ=1

- 3 Frecuentemente empiezo cosas que después no termino.
- 9 Yo hago, como máximo, lo que se pide; y no más.
- 23 Interrumpo con gusto mi trabajo si se presenta oportunidad para ello.
- 39 Mis amigos dicen alguna vez que soy un vago.
- 40 Prefiero llevar muchas cosas a la vez aunque no las termine todas.
- 48 Mi propia falta de voluntad se demuestra al comparar mi éxito con el éxito de los demás.
- 52 Yo me calificaría a mí mismo como vago.
- 64 Me gusta estar siempre haciendo varias cosas a la vez.
- 66 Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.
- 67 En el colegio siempre he tenido fama de vago.

NO=1

- 53 En cuanto entro en la sala donde se va a hacer una prueba (o de una situación comprometida) me siento nervioso. Cuando empiezo a realizar la prueba, o comienza la situación, desaparece mi nerviosismo.
- 62 Antes de los exámenes siempre estoy un poco nervioso, pero en cuanto empiezo a realizarlos se me pasa.
-

Observando los ítems podemos comprender cómo funciona la escala y que aspectos de la motivación trabaja. Por una parte, en cuanto al rendimiento lo analiza de una forma autopercebida y por comparación con otros individuos. Para medir la motivación intrínseca se elimina la recompensa externa y se aduce a motivos como el

logro. Analiza la ambición relacionándola con el éxito y la comparación entre pares. Mide la ansiedad que guarda una relación no lineal con el rendimiento, nada de ansiedad puede llevar a la inoperancia de la misma manera que un exceso de esta. También tiene en cuenta la vagancia como dimensión opuesta al rendimiento con un análisis autopercebido y también por comparación.

Como proponen Church et al (2001) este instrumento se basa en las Teorías de Dweck que propone una triada de metas de logro que atiende a las metas de dominio cuyo objetivo es desarrollar competencia, metas de aproximación rendimiento centradas en obtener juicios favorables y metas de evitación que buscan eludir los juicios desfavorables.

La importancia de este instrumento para obtener información sobre qué tipos de motivación actúan sobre el alumnado y a partir de dichos datos poder enfocar la estrategia metodológica del docente es señalada por Reyes (2019).

ESCALA CEAP48

La Escala CEAP48 es un instrumento de evaluación de la motivación académica y atribuciones causales para el alumnado de enseñanza secundaria y universitaria de Galicia 1. Fue desarrollada por investigadores de la Universidade da Coruña (Barca, Porto, Santorum, y Barca, 2005; Barca et al 2005). El objetivo de este instrumento es posibilitar la objetivación de la secuencia motivacional y estilos atribucionales y hallar las propiedades psicométricas (básicamente estructura factorial, la fiabilidad y la validez de constructo) a partir de muestras de sujetos de diferentes niveles educativos.

La Escala de Motivación del Aprendizaje y Estilos Atribucionales cuenta con 48 ítems redactado por lo cual recibe la denominación de Escala CEAP48. La forma de

respuesta está en un formato tipo de escala Likert de 7 rangos o respuestas alternativas posibles: desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 7 (totalmente de acuerdo).

La CEAP48 se ha subdividido en dos Subescalas, una, la Subescala SEMAP-01: Subescala de Motivación Académica referida a tres tipos: la motivación profunda/intrínseca, la motivación de rendimiento o de logro y la motivación superficial o de evitación de fracaso. Esta subescala cuenta con 24 ítems en torno a 3 factores:

Motivación Profunda (MP) 2, 5, 8, 14, 11, 20, 17

Motivación de Rendimiento (MR) 15, 3, 12, 18, 22, 13, 21, 23

Motivación Superficial (MS) 16, 10, 6, 1, 4, 24, 19, 9

Se ha eliminado el ítem 7 por su baja comunalidad y por su baja correlación inter-ítem y con el total de la Escala y por su formulación en negativo.

Tabla 11. Ítems de SEMAP-01

SEMAP-01

- Me desanimo fácilmente cuando obtengo una baja calificación
- Me satisface estudiar porque siempre descubro algo nuevo
- Pienso que es siempre importante obtener altas calificaciones
- Reconozco que estudio para aprobar
- Me gusta aprender cosas nuevas para profundizar después en ellas
- Es muy importante para mí que los profesores y profesoras señalen exactamente lo que debemos hacer
- Estudio a fondo los temas que me resultan interesantes
- Me esfuerzo en el estudio porque mi familia me suele hacer regalos
- A la hora de hacer los exámenes, tengo miedo de suspender
- 11. Pienso que estudiar te ayuda a comprender mejor la vida y la sociedad
- 12. Me gusta competir para obtener las mejores calificaciones
- 13. Creo que estudiar facilita un mejor trabajo en el futuro
- 14. Cuando estudio aporto mi punto de vista o conocimientos propios
- 15. Lo importante para mí es conseguir buenas notas en todas las materias
- 16. Cuando hago los exámenes pienso que me van a salir peor que a mis compañeros/as
- 17. Cuando profundizo en el estudio, luego sé que puedo aplicar en la práctica lo que voy aprendiendo
- 18. Si puedo, intentaré sacar mejores notas que la mayoría de mis compañeros/as
- 19. Lo que quiero es estudiar solamente lo que me van a preguntar en los exámenes

20. Prefiero estudiar los temas que me resultan interesantes, aunque sean difíciles
 21. Cuando salen las notas acostumbro a compararlas con las de mis compañeros/as o las de mis amigos/as
 22. Creo que soy un buen/a alumno/a
 23. Tengo buenas cualidades para estudiar
 24. Me considero un alumno del montón
-

La otra subescala desarrollada implica las actividades derivadas, por una parte, de las atribuciones causales internas (capacidad y esfuerzo) y externas (tareas/materias, profesorado y suerte/azar) y, por otra parte, las procedentes de las metas académicas principales: de rendimiento y de aprendizaje. Consta de otros consta de 24 ítems explicados en 5 factores:

F-1. Estilo atribucional de Metas de Rendimiento, de Aprendizaje y Esfuerzo (MRMAP/AE). Ítems 15, 21, 16, 7, 8, 1, 14, 9

F-2. Estilo atribucional a la Suerte del bajo rendimiento escolar (SBRA/ARA). Ítems 23, 19, 12, 5

F-3. Estilo atribucional mixto: al Profesorado, al Esfuerzo, a la Capacidad, a la Facilidad materias (EATM): Ítems 13, 4, 2, 17, 6, 10

F-4. Estilo atribucional a la Facilidad de las Materias del bajo rendimiento académico (FM/BRA): Ítems 20, 24

F-5. Estilo atribucional a la baja capacidad del bajo rendimiento y al escaso esfuerzo (BCAE/BRA): Ítems 22, 3, 11, 18

Tabla 12. Ítems de SEAT-01

SEAT-01

1. Me esfuerzo en mis estudios porque mis padres se sienten orgullosos de mí
2. Siempre que estudio lo suficiente, obtengo buenas notas
3. Cuando el profesorado se preocupa y da directrices de cómo estudiar, entonces me encuentro bien en clase y en los exámenes
4. Las buenas notas se deben siempre a mi capacidad

5. Mi éxito en los exámenes se debe en gran parte a la suerte
 6. Las materias de estudio, en general, son fáciles, por eso obtengo buenas notas
 7. Me esfuerzo en mis estudios porque deseo aumentar mis conocimientos y mi competencia profesional futura
 8. Normalmente me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos y compañeros de clase
 9. Estudio desde el principio y lo hago todos los días, así nunca tengo problemas para tener buenas notas
 10. El profesorado es el responsable de mi bajo rendimiento académico
 11. Cuando fracaso en los exámenes se debe a mi baja capacidad
 12. Si obtengo malas notas es porque tengo mala suerte
 13. Es fácil para mí comprender los contenidos de las materias que tengo que estudiar para obtener buenas notas
 14. Me esfuerzo en los estudios porque me gusta lo que estoy trabajando en clases
 15. Me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener las mejores notas de clase
 16. Estudio para obtener buenas notas porque es la mejor manera de sobresalir en clase
 17. Cuando el profesorado explica bien, me ayuda a obtener buenas notas
 18. Cuando obtengo malas notas pienso que no estoy capacitado/a para triunfar en esas materias
 19. A veces mis notas me hacen pensar que tengo mala suerte en la vida y especialmente en los exámenes
 20. Mis buenas notas reflejan que algunas de las materias que tengo son fáciles
 21. Me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy útil ver como lo que se me sirve para aprender cosas nuevas
 22. Cuando tengo malas notas es porque no he estudiado lo suficiente
 23. Mi fracaso en los exámenes se debe en gran parte a la mala suerte
 24. Mis malas notas reflejan que las materias son difíciles
-

TEST AMPET

Como veremos más adelante, al hablar de los estilos de enseñanza y de los roles docentes, la Educación Física es una de las áreas con mayor potencial en la generación de metodologías didácticas. Probablemente, esto se debe al propio desarrollo de las sesiones que, en la búsqueda del logro de la competencia motriz, evita anclar al alumnado a un pupitre. Este tipo de proceder permite agrupamientos dinámicos que incentivan la creatividad de los docentes a la hora de plantear estrategias, agrupamientos

o actividades. Por tanto, cabe señalar también aquí alguno de los instrumentos específicos del área de Educación Física.

En 1988 Tamotsu Nishida publicó su artículo “Reliability and factor structure of the achievement motivation in physical education test” en el *Journal of Sport and Exercise Psychology* investigando la fiabilidad del Test AMPET de Motivación de Logro para el Aprendizaje en Educación Física. Para ello examinó su estructura factorial utilizando una muestra de 10,055 estudiantes de primaria, secundaria y preparatoria en Japón. Contando con la financiación entre 1997 y 1999 del Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE-MEC) el propio Nishida participó en el desarrollo de la versión española (Ruiz et al, 2004). La versión española reveló la existencia de 3 factores en lugar de los 7 de la versión japonesa. Una revisión posterior de 2015 ampliaría estos factores a 4:

- Percepción de Competencia motriz autopercebida: 4, 8, 12, 15, 19, 22, 26, 29 y 30
- Percepción de Competencia motriz comparada: 3, 7, 11, 18 y 25
- Compromiso con el Aprendizaje: 2, 6, 10, 14, 17, 21, 24, 28 y 31
- Ansiedad y Agobio ante el fracaso: 1, 5, 9, 13, 16, 20, 23, 27 y 32

Las posibles respuestas se presentan en un rango de escala Likert de (1) Totalmente en desacuerdo a (5) Totalmente de acuerdo a partir de una serie de afirmaciones que comienzan de forma invariable como “En clase de educación física...”

Tabla 13. Ítems del test AMPET

AMPET

1. Cuando estoy delante de los demás compañeros y compañeras de la clase de Educación Física, me pongo tan nervioso/a que hago las cosas peor de lo que soy capaz.
2. Cuando practico en clase de Educación Física siempre trato de mejorar aunque sea un ejercicio difícil para mí.
3. Siempre me he considerado de los/as mejores en Educación Física.

4. Siempre me he considerado una persona capaz de realizar bien cualquier ejercicio de las clases de Educación Física.
 5. A menudo me pongo nervioso/a cuando practico los ejercicios en público.
 6. Normalmente escucho las cosas que me dice mi profesor/a de Educación Física.
 7. Pienso que poseo mejores capacidades que otros compañeros/as para la Educación Física.
 8. Siempre tengo la sensación de estar dotado/a para las clases de Educación Física.
 9. Cuando hay público me pongo tenso/a y no puedo actuar como habitualmente lo hago.
 10. Aunque no pueda realizar bien los ejercicios, nunca abandono sino que continúo con mis esfuerzos hasta conseguirlo.
 11. En Educación Física siempre tengo la sensación de ser superior, de ser mejor, que los demás compañeros/as.
 12. Hasta el momento soy bueno/a en Educación Física sin realmente esforzarme en serlo.
 13. Cuando practico en la clase de Educación Física suelo llegar a ponerme más nervioso/a que otros compañeros/as.
 14. Obedezco los consejos de mi profesor/a sin dejarlos de lado o evitarlos.
 15. Siempre he aprendido con gran rapidez los ejercicios en Educación Física.
 16. No quiero hacer ejercicio o participar en las competiciones deportivas porque tengo miedo de cometer errores o de perder.
 17. Practico con paciencia para conseguir hacerlo bien.
 18. Otros/as me dicen que soy un/a deportista completo/a capaz de realizar bien cualquier ejercicio en la clase de Educación Física.
 19. Me gusta la Educación Física porque me veo capaz de realizar cualquier tarea que allí se proponga.
 20. Muchas veces, cuando en Educación Física estoy frente a toda la clase, me pongo nervioso/a y no puedo actuar tan bien como me gustaría.
 21. Me concentro mucho en lo que tengo que practicar en clase de Educación Física
 22. Pienso que poseo las cualidades necesarias para conseguir hacer los ejercicios en la clase de Educación Física
 23. A menudo me pongo nervioso/a, y mi rendimiento baja, cuando tengo que realizar los ejercicios delante de mis compañeros/as de la clase
 24. Siempre sigo los consejos de quien me enseña bien
 25. Con frecuencia he recibido felicitaciones por ser mejor que otros compañeros/as en las clases de Educación Física
 26. Desde pequeño/a he sido capaz de realizar bien los ejercicios en las clases de Educación Física
 27. Soy bastante malo/a actuando delante de mis compañeros/as de clase
 28. Hacer bien los ejercicios en Educación Física me permite pasarlo bien
 29. Siempre he conseguido los objetivos que el profesor/a de Educación Física plantea en clase
 30. Puedo llevar a cabo cualquier tipo de ejercicio, por intenso que sea, si esto me puede ayudar a mejorar mi rendimiento en Educación Física
 31. Puedo llegar a practicar muy intensamente si veo que mi rendimiento en clase mejora
 32. Mientras practico, estoy más preocupado/a en pensar que no lo voy a realizar bien, que pensando que sí lo conseguiré
-

CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS MOTIVADAS DE APRENDIZAJE

Este cuestionario desarrollado por Paul Pintrich se utiliza para medir la motivación y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes en contextos educativos. El MSLQ, en su versión original, consta de 81 ítems, 2 componentes (motivación, estrategias de aprendizaje) y 15 subdimensiones. En el componente motivacional encontramos 31 ítems en seis subdimensiones distribuidas en tres secciones: componentes de valor (orientación a objetivos intrínsecos, orientación a objetivos extrínsecos y valor de la tarea), componentes de expectativa (creencias de control, autoeficacia para el aprendizaje y desempeño), y componentes afectivos (ansiedad ante los exámenes). El componente de estrategias de aprendizaje muestra 50 ítems. Se divide en nueve subdimensiones, repartidas en dos apartados: estrategias cognitivas y metacognitivas (repetición, elaboración, organización, pensamiento crítico y

autorregulación metacognitiva) y estrategias de control de recursos (tiempo y ambiente de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje entre pares y búsqueda de ayuda). Utiliza respuestas de tipo Likert en un rango de 7 opciones desde "No me describe" a 7 "Me describe muy bien" (Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991; 1993). Son numerosas las adaptaciones que se han realizado de este cuestionario en diferentes ámbitos académicos y a distintos contextos educativos; en Educación Física, en estudios universitarios, en México, en España, en Colombia, etc. (Cardeñoso, Larruzea y Bully, 2022; Ramírez, Canto, Bueno y Echazarreta, 2013; Jardey y Mora, 2016).

En su versión española su estructura distribuye en 66 ítems que se agrupan en 4 componentes y 9 subdimensiones Motivación (Orientación objetivos intrínsecos, Valor

concedido a la tarea, Creencias de control, Autoeficacia), Estrategias de aprendizaje (Organización material, Aprendizaje profundo, Autorregulación Metacognitiva, Gestión Tiempo-Recursos, Ayuda iguales), Orientación Objetivos Extrínsecos y Ansiedad.

Tabla 14. Ítems del MSLQ

MSLQ En contextos universitarios españoles

En un curso como este, prefiero material que realmente me rete para así poder aprender cosas nuevas

En este curso prefiero material que despierte mi curiosidad aunque sea difícil de aprender

Lo más satisfactorio de este curso para mí es intentar entender el contenido lo mejor posible

Cuando tengo la oportunidad, elijo actividades que me ayuden aunque no garanticen obtener una buena calificación

Creo que seré capaz de aplicar lo que he aprendido este curso a otros cursos.

Es importante para mí aprenderme el material de este curso

Estoy muy interesado/a en el contenido de las asignaturas de este curso

Creo que el material del curso me ayuda a aprender.

Me gustan los temas de este curso.

Entender los temas de las asignaturas es importante para mí

Si estudio de manera adecuada, seré capaz de aprender el material de este curso.

Si me esfuerzo, seré capaz de entender el material de este curso

Creo que obtendré una excelente calificación en este curso

Estoy seguro/a que puedo entender incluso el material de lectura más difícil de este curso

Estoy seguro/a de que puedo aprender los conceptos básicos enseñados en este curso.

Estoy seguro/a de que podré entender al profesorado de este curso.

Confío en que puedo hacer un excelente trabajo en las actividades y exámenes de este curso.

Espero que me vaya bien el curso.

Estoy seguro/a de que puedo dominar a la perfección las habilidades que se enseñan este curso

Teniendo en cuenta la dificultad del curso, el profesorado y mis habilidades, creo que me irá bien

Cuando estudio, leo mis apuntes y lecturas una y otra vez

Memorizo palabras clave para acordarme de los conceptos vistos en clase.

Hago listas de los conceptos importantes y los memorizo.

Cuando estudio las lecturas del curso, subrayo el material para organizar mis ideas.

Cuando estudio, reviso las lecturas y apuntes para intentar encontrar las ideas más importantes.

Hago tablas, diagramas o cuadros que me ayuden a organizar la información.

Cuando estudio, reviso las notas de clase y hago un resumen con los conceptos importantes.

Cuando estudio, reúno información de diferentes fuentes como las clases, lecturas y debates

Trato de relacionar las ideas que aparecen en diferentes asignaturas siempre que puedo.

Cuando leo, trato de relacionar la información nueva con la que ya conozco

Trato de entender el material de las clases estableciendo conexiones entre las lecturas y los conceptos de

las clases

Intento aplicar las ideas del curso en otras actividades como discursos o debates.

A menudo, me cuestiono cosas que oigo o leo para decidir si son convincentes.

Cuando nos presentan en clase una teoría, una interpretación o una conclusión intento decidir si hay evidencias que las apoyen.

Uso la información del curso como punto de partida para intentar desarrollar mis propias ideas

Trato de jugar con mis propias ideas, relacionándolas con lo que estoy aprendiendo en este curso

Cuando leo u oigo una conclusión o comentario pienso en posibles alternativas.

Cuando leo para el curso, me hago preguntas para que me ayuden a enfocar mi lectura.

Cuando no entiendo bien algo que estoy leyendo, vuelvo hacia atrás e intento aclararme.

Si las lecturas del curso son difíciles de comprender, cambio la manera de leerlas.

Antes de estudiar un tema a fondo, lo reviso para ver cómo está organizado.

Me hago preguntas para asegurarme de que entiendo lo que hemos estado viendo en clase

Trato de cambiar mi forma de estudio para ajustarme a los requerimientos del curso y el método de enseñanza del profesorado

Cuando estudio, trato de identificar los conceptos que no entiendo muy bien

Cuando estudio, me marco metas para planificar mis actividades en cada periodo de estudio

Si no entiendo las notas de clase, me aseguro de solucionarlo después

Hago un buen uso de mi tiempo de estudio

Me resulta difícil seguir un plan de estudio

Me aseguro de llevar al día las lecturas y tareas del curso.

A menudo me doy cuenta de que no dedico mucho tiempo al curso por hacer otras actividades

Normalmente me siento tan perezoso/a y aburrido/a cuando estudio, que no termino lo que tenía planeado

Trabajo duro para que el curso me vaya bien, aunque no me guste lo que estamos haciendo.

Cuando el trabajo del curso es difícil, me doy por vencido/a o estudio solo las partes fáciles

Incluso cuando los materiales del curso son aburridos y poco interesantes, me las arreglo para seguir trabajando hasta que acabo

Cuando estudio, trato de explicar el tema a un compañero/a o amigo/a.

Intento trabajar con otros/as estudiantes para llevar a cabo las tareas

Cuando estudio, me tomo un tiempo para discutir los temas del curso con los compañeros/as de clase

Cuando no entiendo algún tema del curso, le pido ayuda a algún/a compañero/a

Obtener una buena calificación es lo más satisfactorio que puedo lograr en este curso.

Lo más importante para mí ahora es mejorar mi nota media, por lo que mi principal preocupación es obtener una buena calificación.

Si puedo, quiero sacar mejores notas que el resto de estudiantes de mi clase

Quiero hacerlo bien porque es importante para mí demostrar mi habilidad a mi familia, amigos/as y otras personas

Cuando hago un examen, pienso que lo estoy haciendo peor que el resto de los/as estudiantes.

Cuando hago un examen, pienso en las consecuencias de suspender.

Tengo un sentimiento de intranquilidad y agobio cuando hago un examen

Me siento nervioso/a cuando hago un examen

ESCALA DE ORIENTACIÓN DE METAS DE APRENDIZAJE

Escala de Orientación a Metas de Aprendizaje (Learning Goal Orientation, LGO):

La LGO se utiliza para medir la orientación de los estudiantes hacia diferentes tipos de metas de aprendizaje. Esta escala, desarrollada por Elliot y McGregor, evalúa orientaciones a metas diferentes a través del cuestionario 2 x 2 de metas de logro:

(1) aproximación-maestría: basado en una orientación hacia la tarea junto con una alta percepción de competencia por parte del individuo.

(2) Evitación-maestría: en el que se combinan la orientación a la tarea con una autopercepción de incompetencia.

(3) Aproximación-rendimiento: basado en un sentimiento de competencia normativo, esto es, en el que el sujeto toma como referencia a los demás sujetos para definir su éxito o fracaso. Y, por último,

(4) evitación-rendimiento: en el que el sujeto percibe su incompetencia con respecto a los demás individuos.

La validación de la versión española en el ámbito de la Educación Física muestra un total de 12 ítems, con una respuesta Likert de 5 opciones desde (1) Totalmente en desacuerdo a (5) Totalmente de acuerdo (Méndez, Cecchini, Fernández y Méndez, 2013).

Tabla 15. Ítems del cuestionario 2x2

Versión española del Cuestionario de Metas de Logro 2x2

Quiero aprender todo lo que pueda

A veces tengo miedo de no poder entender el contenido de la asignatura tan a fondo como me gustaría

Para mí es importante hacer las cosas mejor que otros alumnos

Lo que me motiva a menudo es el miedo a hacerlo mal en comparación con los otros

Mi objetivo es rendir mejor que otros alumnos

Para mí es importante aprender lo mejor posible las habilidades enseñadas
A menudo me preocupa no poder aprender todo lo que hay que aprender
Mi objetivo es evitar realizar mal las actividades en comparación con los demás
Quiero dominar completamente las habilidades (tareas) presentadas
Me preocupa no poder aprender todo lo que podría
Para mí es importante hacer las cosas bien en comparación con otros alumnos
Yo sólo quiero evitar hacer los ejercicios peor que los demás

EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN, LAS VARIABLES DISPOSICIONALES Y LA IMAGEN CORPORAL EN LA TESIS

Para la evaluación de la motivación se ha utilizado el instrumento EME que se ha visto y detallado con anterioridad adaptado a los estudios de bachillerato con una opción de respuesta Likert en un rango de 1 a 7 manifestando acuerdo o desacuerdo. Los ítems utilizados han sido los siguientes:

Tabla 16. Ítems de la EME

Escala de Motivación Educativa

01. Porque sin el título del instituto no encontraré un trabajo bien pagado
02. Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas
03. Porque la educación me prepara mejor para hacer carrera después
04. Porque me permite comunicar mis ideas a los otros, y me gusta.
05. Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí
06. Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios
07. Para demostrarme a mí mismo que puedo sacar el título del instituto
08. Para tener después un trabajo de más prestigio y categoría
09. Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas desconocidas
- 10 Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama que me guste
- 11 Por el placer que me produce leer escritores interesantes
- 12 Antes estuve animado, pero ahora me pregunto si debo continuar
- 13 Porque me permite sentir el placer de superarme en alguno de mis logros personales
- 14 Porque tener éxito y aprobar en el instituto me hace sentirme importante
- 15 Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante
- 16 Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen

- 17 Porque me ayudará a realizar mejor la elección de carrera o profesión
 - 18 Porque me gusta sentirme completamente absorbido por lo que han escrito algunos autores
 - 19 No sé bien porqué vengo al instituto, y sinceramente, me importa un rábano
 - 20 Por el gusto que me produce realizar las actividades escolares difíciles
 - 21 Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente
 - 22 Para ganar un salario mejor en el futuro
 - 23 Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan
 - 24 Porque creo que más años de estudios aumentan mi preparación profesional
 - 25 Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes
 - 26 No lo sé; no llego a entender que estoy haciendo en el instituto
 - 27 Porque el instituto me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas en mis estudios.
 - 28 Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios
-

En el alumnado de secundaria se conocen unas variables disposicionales y contextuales que tienen relación directa con la realización de tareas siendo estas el interés, el esfuerzo, la progresión en el aprendizaje y la ayuda al estudiante. Las escalas IEPA (acrónimo en español de Interés, Esfuerzo, Progresión y Aprendizaje) y AYES (acrónimo de Ayuda al Estudiante) elaboradas y validadas por Cecchini et al. (2014) son los instrumentos adecuados para medir estos factores. Con una escala Likert en rango de 1 a 5 para expresar acuerdo o desacuerdo se valoraron los siguientes ítems:

Tabla 17. Ítems de IEPA

(IEPA) En las clases de esta asignatura:

- FO1. El aprendizaje es divertido
- FO2. Noto que mejora mi nivel
- FO3. Persisto en el intento de mejorar
- FO4. Lo paso bien aprendiendo
- FO5. Observo que mejoran mis habilidades en esta asignatura
- FO6. Me esfuerzo por aprender
- FO7. Me divierto aprendiendo habilidades y/o competencias
- FO8. Veo que estoy mejorando

F09. Me exijo todo lo que puedo
F010 El aprendizaje es interesante y entretenido
F011 Siento que avanzo
F012 Intento superarme

Tabla 18. Ítems de AYES

(AYES) En las clases de esta asignatura:

F013 Las propuestas son divertidas
F014 El profesor nos ayuda cuando tenemos problemas para aprender
F015 Se recompensa el esfuerzo y la participación de los estudiantes
F016 Las prácticas son agradables
F017 El profesor nos guía adecuadamente en el aprendizaje
F018 Se tiene en cuenta el esfuerzo y la constancia del alumnado
F019 Las tareas y lecciones despiertan el interés de los alumnos
F020 El profesor sabe cómo ayudarnos y lo hace
F021 Se valora la participación y el esfuerzo de los estudiantes

La imagen que generamos de nuestro propio cuerpo es un constructo multidimensional que afecta a la subjetividad afectiva del individuo y a su conducta y que junto con la motivación tiene una gran influencia sobre el rendimiento académico (Requena Pérez et al, 2015). Desde el desarrollo inicial en 1983 y sus primeras aplicaciones en 1985, un instrumento para medir la imagen corporal, el MBSRQ (acrónimo del inglés Multidimensional Body Self Relations Questionnaire), ha ido depurándose (Cash et al, 1986; Cash, 1990). La validación española del cuestionario trabaja con cuatro factores; la importancia subjetiva de la corporalidad, las conductas orientadas a mantener la forma física, el atractivo físico autoevaluado y el cuidado del aspecto físico (Botella et al, 2009). El modelo utilizado en este trabajo es el ya aplicado por Coballes en 2015 en su tesis doctoral y que tras varias puestas en práctica se recogería en el artículo de Fernández et al. de 2022, *Adaptation of the Multidimensional Body Self Relations Questionnaire for Young People Between 9 and 16 Years old*,

MBSRQ_{A-a}. Se utilizó una escala de tipo Likert del 1 al 5 para expresar el grado de satisfacción o el grado de acuerdo con los siguientes ítems y factores:

Tabla 19. Ítems el MBSRQ_{A-a}

F1: Satisfacción por el aspecto físico

- A4. Mi cuerpo es sexualmente atractivo
 - 8. Me gusta mi aspecto tal y como
 - 16. Casi todo el mundo me considera guapo/a
 - 23. Me gusta el aspecto de mi cuerpo sin ropa
 - 28. Me gusta cómo me sienta la ropa
 - 41. Estoy satisfecho con la parte media del cuerpo (abdomen y estómago)
 - 43. Estoy satisfecho con el tono muscular
 - 44. Estoy satisfecho con mi peso
-

F2: Preocupación por la apariencia

- 9. Compruebo mi aspecto en un espejo siempre que puedo
 - 10. Antes de salir invierto mucho tiempo en arreglarme
 - 29. Presto especial atención al cuidado de mi pelo
 - 33. Nunca pienso en mi aspecto
-

F3: Preocupación por la enfermedad

- 32. Presto atención a cualquier signo que indique que puedo estar enfermo
 - 38. Soy muy consciente de pequeños cambios en mi salud
 - 39. Al primer signo de enfermedad voy al médico
-

F4: Preocupación por la forma física/Satisfacción con la forma física

- 03. Para mí es importante tener mucha fuerza
 - 11. Tengo una buena capacidad de resistencia física (piensa en las actividades deportivas)
 - 19. Estar en forma no es una prioridad en mi vida
 - 20. Hago cosas que aumenten mi fuerza física
 - 24. No soy bueno en deportes o juegos (piensa en las actividades deportivas)
 - 25. Raramente pienso en mis aptitudes deportivas
 - 26. Me esfuerzo en mejorar mi resistencia física
 - 30. No le doy importancia a mejorar mis habilidades en actividades físicas
-

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se trata la metodología de modo general en referencia a determinados aspectos relacionados con la investigación realizada en el marco de la asignatura Cultura Audiovisual, la aplicación del programa motivacional y su relación con el desempeño académico, la motivación, las variables disposicionales y contextuales y la imagen corporal. Dichos aspectos son los elementos propios de una investigación: objetivos, Instrumentos, análisis estadístico, participantes, variables, procedimiento, programa de intervención...

OBJETIVOS

OBJETIVO PRINCIPAL

- Estudiar la eficacia de un programa de intervención motivacional basado en el compromiso adquirido por el alumno a comienzo acerca de la calificación a final de curso académico de la asignatura, el *feedback* del docente y *autofeedback* del alumno, aplicado con estudiantes de primero de bachillerato, y el efecto que pueda ejercer sobre la Motivación Académica, la Confianza en la Capacidad del Docente y la Imagen Corporal.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Comprobar:

- Si los cuestionarios utilizados se adaptan a las características de los participantes en cuanto a la fiabilidad y distribución de los factores.
- Si el desarrollo de un programa motivacional aumenta la motivación del alumnado y previene la amotivación.
- Si la implantación de un programa motivacional en base a la calificación produce efectos beneficiosos sobre el rendimiento académico en escolares bachillerato.
- Si la práctica deportiva y el número de horas de entrenamiento tiene influencia en el resto de los factores a analizar.
- Si la realización de actividades artísticas y el número de horas de dedicación tiene influencia en el resto de los factores a analizar.
- Si el grado motivación académica del individuo guarda relación con el resultado académico.
- Si las variables disposicionales y contextuales se correlacionan con el resto de los factores a estudiar.
- Si la percepción de la imagen corporal se correlaciona con el resto de los factores a estudiar.
- Si el aumento de la motivación académica tiene influencia sobre la imagen corporal.

HIPÓTESIS

Cabe esperar que:

1. El desarrollo del programa motivacional *¿Cuál es tu nota?* estructurado por el docente pueda dar lugar en el tiempo a prevenir la desmotivación de los estudiantes.
2. El desarrollo del programa motivacional *¿Cuál es tu nota?* estructurado por el docente pueda dar lugar en el tiempo a la potenciación de la motivación intrínseca del alumnado y que el docente sea un vector determinante en este proceso.
3. La implantación del programa motivacional *¿Cuál es tu nota?* en base a la intervención del docente y debido al aumento de la motivación intrínseca capacita a los estudiantes para funcionar de forma autónoma y dejan de ser dependientes de la valoración y calificación del docente.
4. El alumnado del grupo experimental mantenga el interés por la asignatura independiente de los resultados.
5. El programa motivacional *¿Cuál es tu nota?* generado por el docente en las clases pueda dar lugar en el tiempo a mejorar la imagen corporal del alumnado.
6. La implantación del programa motivacional *¿Cuál es tu nota?* en base a la calificación puede producir efectos beneficiosos sobre el rendimiento académico en escolares de bachillerato en la asignatura de referencia.
7. El grupo control no experimente variaciones importantes en cuanto a la motivación y desmotivación.

8. El grupo control no experimente cambios en relación al interés, progresión y esfuerzo.
9. El grupo control no experimente cambios en relación a la valoración del docente.
10. La participación en actividades artísticas y/o deportivas extraescolares tiene una influencia positiva en la motivación, los resultados académicos y la imagen corporal.

MÉTODO

En este apartado se agrupan aquellos elementos que hacen referencia a los instrumentos utilizados, los análisis estadísticos realizados, los participantes implicados, las variables independientes y dependientes, el procedimiento desarrollado y el programa de intervención aplicado.

La idea principal de esta tesis consiste en aplicar un programa de motivación basado en la calificación y comprobar sus efectos sobre el rendimiento académico y su relación con diversos factores como la asertividad, la disposición, el interés, el esfuerzo, el contexto y la imagen corporal.

DISEÑO

La eficacia de la intervención se puso a prueba mediante la planificación de un diseño cuasi-experimental de grupo control no equivalente (DGCNE) con una medida pre y una medida post, y control por simple ciego (como se explica en el procedimiento),

planificado desde las coordenadas del concepto de validez estructurada (Fernández, et al., 2014) atendiendo a las recomendaciones exigidas para realizar una investigación de calidad, y para obtener resultados de evidencia científica en el ámbito educativo (AERA Standards, 2006; IES, 2003 and What Works Clearinghouse, 2018).

Inicialmente, el diseño fue planificado para ser llevado a cabo en los dos cursos de bachiller, del siguiente modo. Se realizaría mediante un diseño de grupo control no equivalente con intercambio de tratamiento. De este modo, en segundo de bachiller, los alumnos que habrían formado el GE en primero de bachiller y por tanto habrían recibido el tratamiento, en segundo de bachiller serían el GC, y viceversa. Sin embargo, debido a la pandemia por el COVID el diseño se truncó. No fue posible.

El programa se llama ¿Cuál es tu nota? Consiste en preguntarle al alumnado cuál es su nota; es decir, se les pide un compromiso académico con la asignatura. Dicho compromiso se realiza por escrito, el profesor le recuerda a cada uno de forma periódica su compromiso y refuerza el hecho con frases que repite durante las sesiones y que aluden al esfuerzo y el compromiso. Por ejemplo:

“La mejor forma de predecir el futuro es crearlo”²

Antes y después de la aplicación se toman medidas mediante los cuestionarios que se dictan más adelante para comprobar su efectividad y su persistencia.

INSTRUMENTOS

En el capítulo anterior se detallaron los cuestionarios que fueron utilizados: Escala Motivación Educativa (EME), Interés, Esfuerzo, Progreso y Aprendizaje (IEPA),

² Esta cita ha sido atribuida a numerosos autores: Abraham Lincoln, Peter Drucker, Steve Jobs, Alan Kay, Forrest Shaklee, Peter Diamandis, Sophia Bedford, Jason Kaufmann y una docena más.

Ayuda al Estudiantes (AYES) y Evaluación Psicométrica de la Imagen Corporal, Multidimensional Body Self Relations Questionnaire (MBSRQ_{A-a}).

EME

La escala consta de 28 ítems distribuidos en siete subescalas, cada una compuesta por cuatro ítems, destinados a evaluar los tres tipos de MI, tres tipos de ME (regulación externa, introyección e identificación) y la amotivación. Los estudios de validación realizados por Vallerand et al. (1989) revelaron que la EME demostró niveles satisfactorios de consistencia interna, con un alfa de Cronbach promedio de 0.80, y altos índices de estabilidad temporal, con una correlación test-retest promedio de 0.75 después de un mes.

El análisis factorial confirmatorio respaldó la estructura de siete factores de la EME, y la validez de constructo se confirmó mediante las correlaciones entre las siete subescalas del instrumento. Además, se encontró que la EME tenía la capacidad de prever la conducta de abandono educativo, según los resultados obtenidos por Vallerand et al. (1992).

IEPA y AYES

Ambos cuestionarios permiten medir, por un lado, el interés, el esfuerzo y la progresión en el aprendizaje como variables referidas a la disposición (IEPA), y por el otro, si el docente despierta el interés, valora el esfuerzo y ayuda a aprender en el contexto dónde se realiza la práctica (AYES). Cada una de las escalas cuenta con 12

ítems. Se utilizó la versión de Cecchini et al., (2014), que han creado y validado para las asignaturas de Educación Física, Lengua y Literatura y Matemáticas.

MBSRQ_{A-a}.

Es la versión española del MBSRQ_{A-a} (Multidimensional Body Self Relations Questionnaire). Parte de la adaptación realizada por Coballes en 2015 en su tesis doctoral según la validación de la versión española de Botella et al., (2009) y que tras un proceso experimental se recogería en el artículo de Fernández et al., (2022), *Adaptation of the Multidimensional Body Self Relations Questionnaire for Young People Between 9 and 16 Years old*. La estructura de esta última versión se sujeta a cuatro factores, distribuidos en 20 ítems: F1: Satisfacción por el aspecto físico, F2: Preocupación por la apariencia, F3: Preocupación por la enfermedad y F4: Preocupación/Satisfacción por la forma física.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Para poner a prueba el efecto de la intervención en una investigación cuasi-experimental garantizando la validez de las inferencias a nivel estadístico y sustantivo es capital demostrar que la investigación disfruta de validez interna. Para ello es preciso comprobar en primer lugar, que no existe sesgo de selección. Es decir, que los grupos, GE y GC son iguales antes de iniciar la investigación en aquellas variables que se consideran relevantes y capaces de introducir sesgo en los resultados.

Las medidas que se toman se recogen a comienzo de curso y a final de curso, y por tanto se considera que en tanto espacio de tiempo no tiene lugar el efecto de

regresión a la media. Tampoco es esperable que la diferencia en el resultado entre el GE y GC sea fruto de la maduración, debido a que la edad de los alumnos es superior a 16 años, y cognitivamente ya están formados. Tampoco es esperable que el efecto de historia explique el resultado, debido a que la intervención no es puntual, sino que se lleva a cabo durante todo el curso académico.

Así las cosas, para poner a prueba el efecto de la intervención, el análisis de los datos se realiza en dos Fases.

Primera Fase

La primera fase tiene dos objetivos fundamentales. Primero, evaluar el ajuste dimensional que los cuestionarios utilizados tienen en el conjunto de muestra de los participantes, y la fiabilidad. Segundo, evaluar si existe sesgo de selección. Este aspecto es crucial porque determina el análisis de datos que se realizará en la segunda fase, cuyo objetivo fue poner a prueba el efecto de la intervención.

Así pues, el análisis de datos que se realiza en la primera fase es el siguiente:

1.-Evaluación de las diferencias entre los grupos Experimental y Control en las variables sociodemográficas, en la práctica deportiva y en las actividades artísticas que realizan

El perfil de la muestra se evaluó calculando los estadísticos descriptivos adecuados a las características de las variables y a la distribución examinada mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. En este caso, los factores o dimensiones contenidos

en todos los cuestionarios tuvieron valores máximos de asimetría y curtosis contenidos entre 1.3 y 2.3 respectivamente. Debido que Schmider et al., (2010) aconsejan utilizar pruebas estadísticas inferenciales paramétricas cuando los valores de sesgo y curtosis son inferiores a 4, se decidió utilizar pruebas paramétricas para la comparación de medias. En este caso las comparaciones entre el GE y el GC se efectuaron mediante la t de Student, para muestras homogéneas o no homogéneas a resultados de la prueba de Levene.

En un principio se consideró realizar MANOVA para el análisis conjunto de las dimensiones de cada uno de los cuestionarios. También se consideró introducir en el modelo, además de la variable Grupo experimental (GC y GE), la variable realizar Actividades Artísticas (Si realizan AA, No realizan AA), y la variable realizar Actividades Deportivas (Si realizan AD, No realizan AD), sin embargo, los grupos resultaban muy desproporcionados en tamaño de la muestra, contando que la muestra no es muy elevada y la heterogeneidad entre los grupos podría ser alta, se vería muy mermada la potencia de prueba, además de estar cuestionada la validez de la conclusión estadística.

Así pues, las comparaciones de medidas se realizaron mediante la t de Student controlando la tasa de error mediante Bonferroni. Se calculó el tamaño del efecto mediante la diferencia de medias estandarizada de Cohen (1988), siendo los valores de referencia 0.2, 0.5 y 0.8 (tamaño del efecto pequeño, medio y grande, respectivamente). Se aporta el valor empírico de los estadísticos, los grados de libertad nos siempre $N-2$, la probabilidad de los resultados asumiendo que la H_0 es verdadera (p), y se indica el tamaño del efecto (d de Cohen). El error de Tipo I lo establecimos a priori en el 5% ($\alpha=0.05$).

La hipótesis de independencia entre las variables cualitativas se realizó mediante el estadístico χ^2 , y el análisis de las categorías responsables de relación cuando la H_0 de independencia fue rechazada se llevó a cabo comparando las diferencias entre las proporciones de columna mediante el estadístico Z controlando la tasa de error mediante Bonferroni.

Los análisis fueron realizados mediante el paquete estadístico IBM SPSS V25.

2.- Evaluación del ajuste de la dimensionalidad de los cuestionarios (validez de constructo) y evaluación de la fiabilidad.

El estudio descriptivo de los ítems y de los factores, y el análisis de fiabilidad se realizó mediante el paquete estadístico IBM SPSS V25. El Análisis Factorial Confirmatorio se llevó a cabo mediante el paquete estadístico JASP (V.0.14.1.0).

Debido a que los ítems son ordinales, y debido a que algunos ítems tenían un sesgo o una curtosis que se alejó de la normalidad, se utilizó la matriz de correlación policórica para realizar el AFC (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2014; Muthen & Kaplan, 1992), y el método de estimación de mínimos cuadrados no ponderados (ULS). El modelo fue evaluado con índices convencionales de bondad de ajuste en términos absolutos, en términos relativos y con base en una medida de ajuste comparativo con respecto al modelo nulo de independencia utilizando, respectivamente, RMSR, RMSEA y CFI. Los valores de referencia satisfactorios son $CFI \geq .95$ (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011), $RMSR < .05$ (Shi et al., 2019), y $RMSEA \leq .06$ (Hu & Bentler, 1999). La fiabilidad se evaluó mediante el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach. Se consideraron aceptables los valores superiores a .70 (Viladrich, et al., 2017).

3.- Evaluación de las diferencias entre los grupos Experimental y Control en la medida Pre-Intervención en las dimensiones de la escala de Motivación Educativa (EME), de la escala de Interés, Esfuerzo, Progreso y Aprendizaje (IEPA), de la escala de Ayuda al Estudiantes (AYES), y del cuestionario Multidimensional Body Self Relations Questionnaire (MBSRQA-a).

El análisis de los datos se realizó como se expuso en el punto 1. En este apartado, además se evaluó la correlación entre los factores mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Valores de $r \geq .20$, $\geq .50$, y $\geq .80$ representan mínima, moderada y alta correlación, respectively (Mukaka, 2012).

Segunda fase

El análisis de datos que se realiza en la segunda fase tiene como finalidad poner a prueba el efecto de la intervención.

Debido a que se demostró que no existía sesgo de selección, el análisis de los datos consistió en evaluar las diferencias entre el GE y el GC en las medidas Post-Intervención.

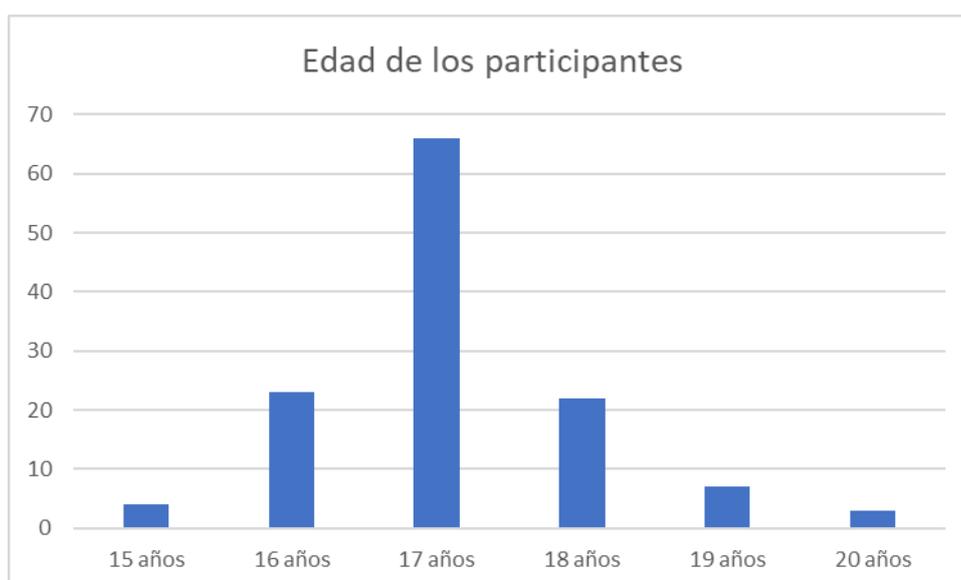
Las técnicas de análisis de datos efectuadas fueron las mismas que se indicaron anteriormente. Como añadido, también se realizó en ambos grupos, GE y GC, la diferencia de medidas entre las medidas Pre y Post mediante la t de Studen para muestras relacionadas.

Dado que el análisis de datos realizado se considera un aspecto capital para poner a prueba las hipótesis experimentales, en el apartado resultados se detalla cada uno de los pasos efectuados en el análisis de los datos.

PARTICIPANTES

Se va a tratar en este apartado la descripción general de la muestra. Los participantes son estudiantes de bachillerato de la asignatura *Cultura Audiovisual* del curso 2018-1019, de una Escuela de Arte de Castilla y León con edades comprendidas entre los 15 años y los 20 años. La distribución de la edad es normal, tanto la media como la moda de edad se sitúan en el rango de los 17 años, seguidos por el grupo de personas de 16 años y, en tercer lugar, por el grupo de personas de 18 años. Existe alumnado de 15, 19 y 20 años, pero su porcentaje es residual

Figura 1. Edad de los participantes



Se comenzó trabajando una muestra de 171 sujetos, sin embargo la muestra final se vio reducida a 125 sujetos por causas como el abandono de los estudios, la no participación en la investigación o la no cumplimentación de alguno de los cuestionarios en la fase de pre-recogida de datos anterior a la implementación del programa. El programa motivacional se aplicó sobre sobre cuatro grupos inicialmente de 113 sujetos que a lo largo del desarrollo se vieron reducidos a 85. Otros dos grupos sirvieron como grupos

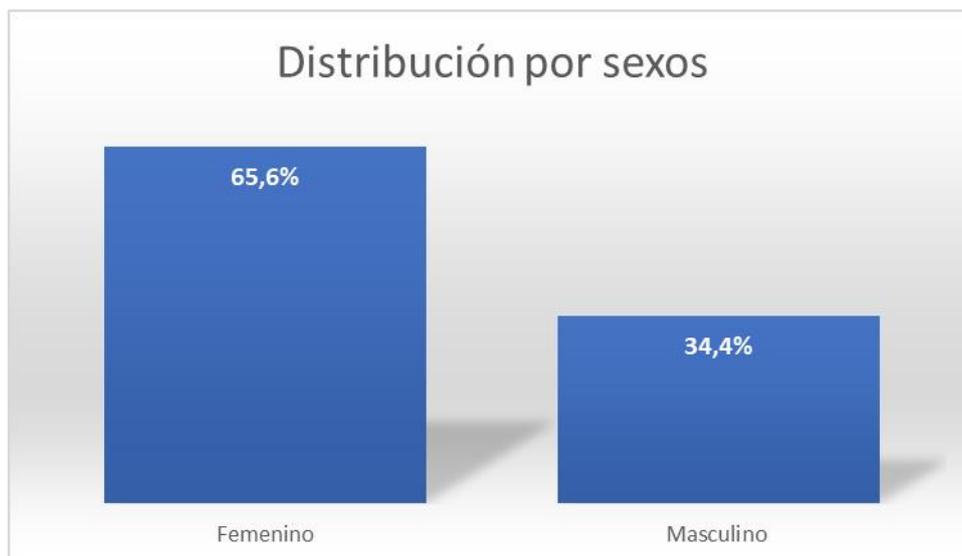
de control comenzando con 58 sujetos y finalizando con 40. Concluido el estudio, la muestra se vio reducida en dos sujetos más con una población total de 123.

Figura 2. Distribución de participantes por grupos



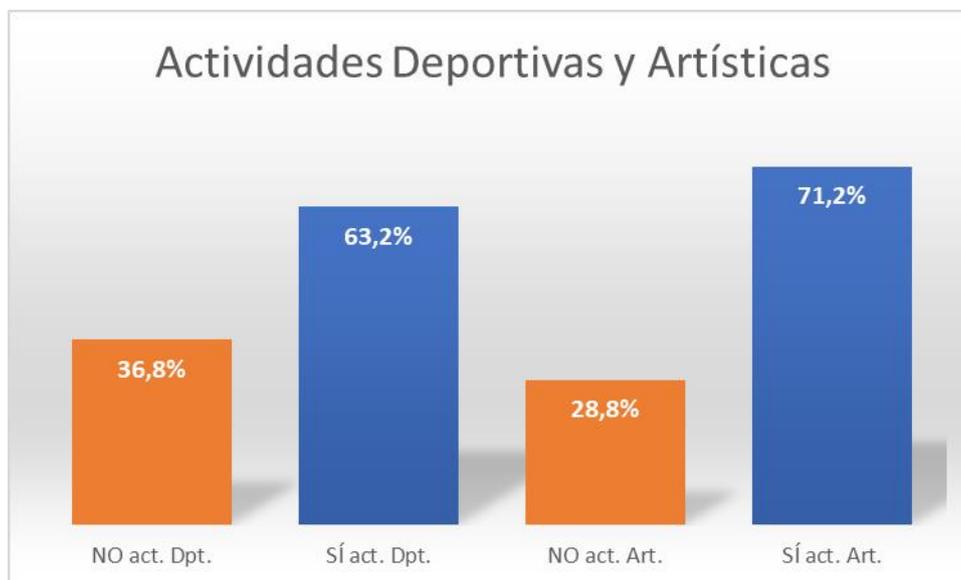
La distribución por sexos de la muestra arroja una mayoría de mujeres siendo, respecto al total de participantes, 82 de sexo femenino, un 65,6% de la muestra, y 43 de sexo masculino, que componen el 34,4% restante.

Figura 3. Distribución de participantes por sexos



Para la muestra de participantes también se tuvo en cuenta su distribución en función de las variables independientes, así encontramos por ejemplo que 79 de los participantes realizaban actividades deportivas y 89 actividades artísticas.

Figura 4. Distribución en función de la realización de actividades deportivas o artísticas

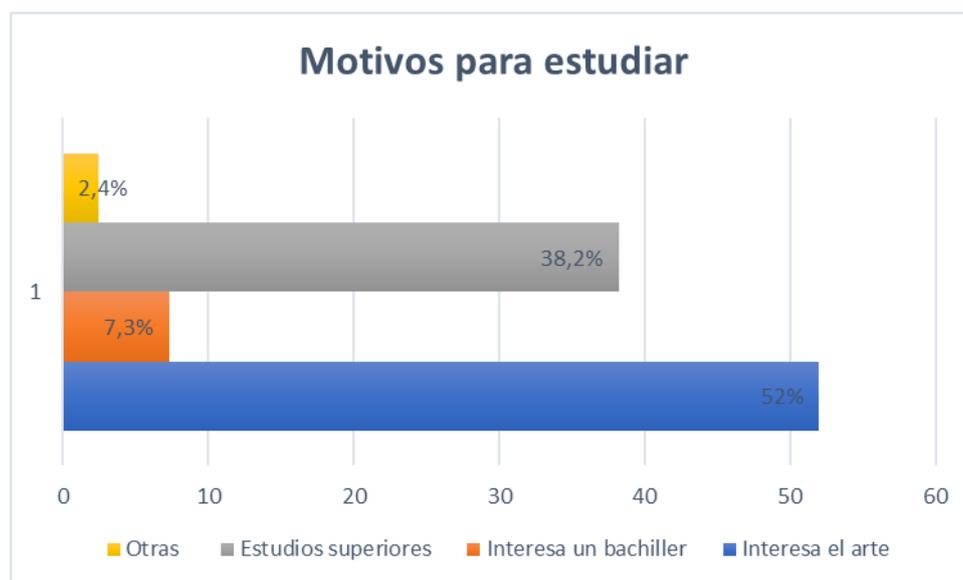


La mayoría de las personas que practican una actividad artísticas lo hacen en el campo de las artes plásticas (dibujo, pintura, escultura, etc.) siendo residual el porcentaje que realizan actividades de expresión corporal o musical (práctica instrumental, canto, danza, teatro, etc.). La media de horas dedicadas a la práctica artística es de 5,53 horas semanales siendo la desviación típica de 3,93.

Se les preguntó a los estudiantes los motivos por lo que habían decidido cursar un bachillerato artístico, ofreciendo cuatro posibilidades. La primera de estas era que hubieran decidido seguir el itinerario educativo por el mero interés por el arte, sin plantearse opciones cerradas más allá. La siguiente opción es que lo hubieran elegido porque necesitaban un título de bachiller y esta les parecía la opción más fácil o asequible para obtenerlo. En tercer lugar, se ofreció la opción de motivar la elección a la realización de unos estudios superiores artísticos determinados. Finalmente, se

contemplaba la posibilidad de que lo hubieran elegido por otros motivos; obligación familiar, indiferencia, cercanía al domicilio, por ejemplo. Se puede afirmar que la mayoría de las personas de la muestra cursan estudios artísticos por un interés genuino por el arte, el 52% (n=64) señalan la primera de las opciones como motivo principal y el 38% (n=47) señalan la tercera. Solo un 7.3% (n=9) lo cursan para obtener un título de bachiller, porque piensan que es una modalidad más fácil que otras y, a priori, es probable que no tengan un interés por las actividades artísticas en general, y un 2.4% (n=3) por otros motivos.

Figura 5. Motivos para la elección de los estudios



Conviene señalar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en cuanto a la edad, la práctica de actividades extraescolares ni en los motivos que les llevan a cursar actividades artísticas. Así como, tampoco existen diferencias entre los que tienen 17 años o menos y los que tienen 17 años y más edad. Por tanto, ni la edad ni el sexo definen si realizan actividades artísticas ni los motivos por lo que realizan un bachiller artístico.

VARIABLES

Se han tenido en cuenta diversas variables independientes como los datos personales referidos a edad y sexo, la frecuencia de práctica deportiva, la frecuencia de realización de actividades artísticas y el tipo de actividad, así como los motivos para cursar un bachillerato de tipo artístico.

En cuanto a las variables dependientes, se utilizaron los factores resultantes de las escalas EME, IEPA, AYES, y (MBSRQA-a), medidas a comienzo de curso y a final de curso académico. También la nota académica (la nota a la que se comprometen a comienzo de curso, y nota empírica obtenida a final de curso). Los factores estudiados están encaminados a analizar la *Motivación Intrínseca*, la *Motivación Extrínseca* y la *Amotivación* con el primer cuestionario. El *Interés*, el *Esfuerzo* y la *Progresión en el Aprendizaje*, así como la *Ayuda al Estudiante*, con el segundo. Finalmente, con el cuestionario sobre imagen corporal se estudiaron las variables relacionadas con *Satisfacción con el aspecto físico*, *preocupación por la apariencia*, *preocupación por la enfermedad* y *preocupación/satisfacción por la forma física*.

PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se ha pedido el consentimiento informado del centro educativo para llevar a cabo la investigación. Posteriormente, se ha solicitado la participación del alumnado mediante un documento de consentimiento informado dirigido a las familias en el caso de menores de edad y a los propios participantes en el caso de las personas adultas.

Para alcanzar los objetivos de esta tesis, se realizarán mediciones de todas las variables dependientes antes y después de la aplicación del programa motivacional. El programa motivacional se implementó en 4 de los 6 grupos que cursan bachillerato durante el curso 2018-2019 en las clases de la asignatura Cultura Audiovisual que imparte un mismo profesor. Los otros dos grupos, alumnos también de Cultura Audiovisual, pero con otros dos profesores, actuaron como grupo de control. Si bien la intención primigenia era llevar a cabo un estudio longitudinal abarcando un periodo de dos cursos académicos la Pandemia del COVID impuso desafíos significativos a la investigación y obligó a reestructurar el estudio limitándolo a un único curso académico pues la transición a la enseñanza telemática en el segundo año alteró radicalmente los planes. La reestructuración de la vida asociada a la pandemia supuso un importante varapalo para la sociedad en general y para estudios de este tipo, pero sirvió también para certificar otros aspectos.

La aplicación del programa motivacional requería una interacción directa y presencial con los estudiantes, lo cual se volvió impracticable en el nuevo entorno virtual. A través de la observación se exploró cómo la transición abrupta a la enseñanza en línea afectaba la motivación y el rendimiento académico. Se reveló un impacto negativo en la motivación de los estudiantes, destacando la importancia de la interacción directa y presencial en el proceso educativo. La atención personalizada, las interacciones cara a cara y el apoyo directo se erigieron como elementos cruciales que no solo promovían la motivación, sino que también influían positivamente en el rendimiento académico.

La necesidad de una conexión directa se hizo evidente a través de ejemplos concretos. La falta de interacción en persona dificultó la identificación de señales no verbales que indican la comprensión o la confusión de los estudiantes. La

retroalimentación instantánea y las intervenciones personalizadas, que antes se realizaban de manera natural en el aula, se volvieron desafiantes en el entorno virtual.

En conclusión, la pandemia resaltó la importancia vital de la atención directa y presencial en el ámbito educativo. Si bien las herramientas digitales pueden ser valiosas, la conexión humana sigue siendo insustituible para fomentar la motivación y el éxito académico de los estudiantes. Estudios recientes confirman además que la pandemia tuvo un claro efecto desmotivador sobre el alumnado, Cabello et al (2022) reportan que más de un tercio de los estudiantes se vieron sometidos a experiencias negativas altamente desmotivadoras como la pérdida de trabajos o el fallecimiento de familiares o amigos. Durante el periodo de confinamiento también se realizaron investigaciones que buscaban paliar este efecto, tratando de desarrollar programas motivacionales online que revelaron dificultades (Drozdikova-Zaripova et al. 2021). Este inesperado contratiempo en la investigación proporcionó valiosas lecciones sobre la esencia de la enseñanza efectiva y la necesidad de adaptarse a circunstancias cambiantes.

Limitado el estudio a un solo curso académico, el desarrollo del programa motivacional se inició durante el segundo trimestre del académico. A final del curso se recopiló información de todas las calificaciones obtenidas por el alumnado. Finalizado el proceso de toma de datos se procedió al análisis estadístico de la información obtenida con el programa SPSS.24.

DESARROLLO DEL PROGRAMA MOTIVACIONAL

El GC y el GE estaban en el mismo instituto. Para evitar la reactividad experimental, los alumnos de ambos grupos, GE y GC, eran ciegos absolutamente a que

se estaba llevando a cabo el desarrollo de una investigación. Eran ciegos a la finalidad que tenían las medidas de los cuestionarios a los cuales respondían a principio y a final de curso. A todos se les pidió el consentimiento informado, pero se les dijo que las medidas tenían como finalidad conocer la percepción de los alumnos del Bachiller Artístico sobre este tipo de bachiller en concreto. Y por supuesto, sus respuestas eran anónimas y absolutamente confidenciales.

En lo que respecta a la intervención, simplemente el profesorado de uno y otro grupo impartía la misma asignatura, pero lógicamente, el profesorado es soberano en el aula, y el modo procedimental fue distinto. Esto es, el modo pedagógico de impartir la asignatura fue diferente en ambos grupos, y los alumnos tenían la percepción de que el hecho de que les tocara un profesor u otro fue fruto del azar, o de la suerte. Nada más. Y en realidad así fue. Los grupos estaban formados por apellido. Al profesor que impartía la asignatura, en un grupo u en otro, fue cuestión del azar. En cualquier caso, ningún profesor eligió grupo. Ese aspecto fue impuesto por la dirección del instituto.

Al inicio del curso académico tras la presentación de la asignatura y la exposición de la programación didáctica con el avance de los contenidos y los criterios de evaluación se pidió al alumnado que rellenara un documento con su compromiso de nota para la asignatura en el presente curso académico.

En noviembre, finalizado el posible cambio de matrículas, estabilizados los grupos y tras conseguir los permisos institucionales para llevar a cabo la investigación, se comenzó a desarrollar de forma plena el programa motivación. Hasta entonces el programa se había ido aplicando de forma tímida. Antes de su puesta en marcha existió una fase previa de programación y preparación; se recopilaron materiales didácticos y se revisó la literatura científica sobre la mejora del clima motivacional para identificar

líneas de actuación, se definieron las estrategias que se iban a llevar a cabo en las clases, se pautó la evaluación, desde los parámetros generales al tipo de pruebas, instrumentos, temporalización, etc. Los principios que guiaban la actuación eran el fomento del compromiso del alumnado hacia la asignatura, el feedback constante útil y asertivo, la motivación sistematizada a través de acciones periódicas que animaran al alumnado hacia el esfuerzo y la autorregulación, el diseño de actividades cercanas a la práctica real, el impulso del trabajo en equipo como un incentivo motivacional a través de las relaciones sociales y una evaluación clara y participativa primando la autoevaluación sobre la heteroevaluación

De manera concreta, al inicio de las sesiones se trasladaba al grupo-aula una frase relacionada con la motivación de un listado previo, estas frases abarcaban varias sesiones (aquellas en las que se trabajara la misma temática):

Tabla 20. Frases Motivacionales

FRASES MOTIVACIONALES ESCRITAS UTILIZADAS EN EL PROGRAMA

- “La mejor forma de predecir el futuro es crearlo.” Abraham Lincoln
- “Todo logro empieza con la decisión de intentarlo.” Gail Devers
- “No dejes que lo que no puedes hacer interfiera con lo que puedes hacer.” John R. Wooden
- “No hay un sustituto para el trabajo duro.” Thomas Edison
- “Si hiciésemos todas las cosas de las que somos capaces, nos asombraríamos.” Thomas Edison
- “Cuanto más trabajo, más suerte parezco tener.” Thomas Jefferson
- “Tus talentos y habilidades irán mejorando con el tiempo, pero para eso has de empezar.” Martin Luther King
- “La verdadera educación consiste en obtener lo mejor de uno mismo.” Mahatma Gandhi
- “Eres más que capaz de encontrar el éxito, pero solo ocurrirá si te pones a ello.” Vince Lombardi
- “Nadie que haya dado lo mejor de sí mismo lo ha lamentado nunca.” George Halas
- “Ten paciencia; todas las cosas son difíciles hasta que se hacen fáciles.” Saadi
- “La paciencia es amarga pero sus frutos son dulces.” Jean Jacques Rousseau
- “No importa cuán despacio vayas mientras no te detengas.” Confucio
- “Pregúntate si lo que estás haciendo hoy te acerca al lugar en el que quieres estar mañana.” Walt Disney
-

Algunas de las frases despertaban más interés que otras y suscitaban debate en torno a la veracidad de las afirmaciones propuestas. Por ejemplo, respecto a la frase de “La mejor forma de predecir el futuro es crearlo” algunos alumnos exponían que no siempre el esfuerzo trae aparejado buenos resultados, mientras que otros defendían que es más probable tener buenos resultados si te esfuerzas. Algunos alumnos presentaban cierta animadversión a estas frases por relacionarlas con el concepto contemporáneo, tal y como se puede encontrar nombrado en diferentes medios de comunicación, de “positividad tóxica”, “tiranía de la felicidad”, “dictadura del pensamiento positivo” o “falsa positividad” presente en campañas comerciales de diferentes marcas y productos como los de “Mr. Wonderful” haciendo muestra expresa y explícita de dicho rechazo.

Al final de las sesiones se le preguntaba al grupo de forma general cómo llevaban su compromiso con la asignatura. Esta pregunta se fue espaciando más en el tiempo a lo largo de la intervención; diaria al principio, semanal después y bisemanal el resto de la intervención.

Durante toda la intervención, cada vez que se realizaba una tarea que iba a ser calificada, bien fueran trabajos individuales o grupales, intervenciones en clase o debates, así como pruebas objetivas, se preguntó al alumnado de forma individual cuál era su nota para que posteriormente la compararan con el resultado obtenido.

La respuesta al compromiso con la nota presentaba en general una actitud más positiva que el uso de frases motivacionales. La mayor parte del alumnado se encuentra de una edad propia del final de la adolescencia con un carácter más impulsivo y un espíritu crítico menos sosegado del que puede tener el alumnado universitario compuesto por jóvenes adultos.

Para el diseño de las tareas se tuvo en cuenta el interés del alumnado, a principio de curso se dedicaron dos sesiones a analizar de forma conjunta el currículo original de la asignatura. Conocidos por el alumnado contenidos y criterios de evaluación el profesor proporcionó al alumnado ejemplos de actividades y tareas que podrían servir tanto para el desarrollo de los contenidos, como para la evaluación de las competencias adquiridas. Posteriormente se solicitó a los estudiantes que propusieran tareas alternativas que les parecieran más interesantes que las expuestas en los ejemplos o que por interés personal les gustaría desarrollar.

Con las sugerencias del alumnado y los requisitos del currículo se configuraron las actividades que se realizaron durante el curso tanto para afianzar los conocimientos como para obtener una calificación. Generalmente, estas actividades consistieron en producciones reales; diseño de un plan publicitario, grabación de podcasts, o producciones videográficas, por ejemplo.

Para la realización de las pruebas prácticas, incluidas las asociadas a calificaciones, se permitió que el alumnado tuviera a su disposición el material didáctico que considerara necesario incluido el acceso a la web, buscando que tuviera los mismos recursos que un profesional a la hora de llevar a cabo un trabajo real. Se insistía en que nadie tenía que aprenderse nada de memoria, que lo que se les solicita es que sepan gestionar sus propios recursos. Se buscaba más la capacidad de resolución de problemas y la comprensión profunda que el aprendizaje memorístico. Se dio un feedback positivo a todo el alumnado incidiendo en hechos más que en valoraciones cualitativas. Por ejemplo: “Veo que has trabajado todos los aspectos que se solicitaban” y no “Veo que has hecho un buen trabajo”. Cuando el alumnado en algún momento no alcanzaba los

resultados a los que se había comprometido se le animaba a seguir trabajando para poder lograrlo.

En general los estudiantes demostraban conductas que reflejaban un interés autónomo: como recordar su calificación cuando se les pregunta sobre su compromiso académico durante evaluaciones (exposiciones orales, exámenes, trabajos grupales, etc.), lo cual indica conciencia de metas y objetivos y motivación intrínseca. Además, cuando obtienen resultados, algunos estudiantes muestran orgullo si la calificación iguala o supera sus expectativas, mientras que otros reconocen su falta de esfuerzo y se comprometen a mejorar en futuras ocasiones. Algunos también expresaban desacuerdo y buscaban razones para entender por qué no habían alcanzado la calificación deseada, mostrando su determinación en corregir sus errores en futuras tareas.

La intervención fue compleja. Como anteriormente se ha descrito, lleva muchos componentes activos, siendo los más importantes, mantener presente el compromiso adquirido con la nota académica que ellos habían fijado a comienzo de curso, el feedback continuo por parte del profesor y entre los alumnos, y la fomentación de debate en la asignatura. El profesor es el vector determinante en la intervención, y la integridad de la intervención no se descuidó durante todo el curso académico. Por lo tanto. La intervención fue continua, y en esta investigación, tal y como está planteada, tal y como se llevó a cabo, es imposible conocer qué componente de la intervención fue el más determinante en el efecto de la intervención, ni cuánto tiempo fue necesario para conseguir el efecto deseado (no es posible conocer si, por ejemplo, tres meses hubiesen sido suficiente). Es decir, los temas del currículum de la asignatura tenían diferente complejidad, y unos resultan más entretenidos y fáciles para los alumnos que otros temas. Así las cosas, se consideró que tener en cuenta la nota alcanzada en la primera,

segunda o tercera evaluación podría introducir sesgos. Por esta razón, se consideró la nota media alcanzada a final de curso en la asignatura, y no se consideraron las notas intermedias.

Esta investigación constituye una replicación de un programa de intervención que se puso a prueba en la asignatura de Fundamentos de Metodología en primer curso del grado de Logopedia en la universidad de Oviedo mediante un diseño de cohortes cuasiexperimental con gradación de tratamiento en tres proyectos de innovación docente consecutivos, PAINN-16-057 (curso 2016-2017), PINN.17-B-016 (curso 2017-2018), y PINN.17-B-016 (curso 2018-2019). El programa de intervención que se ha descrito contiene los principios activos de aquel programa que resultaron significativamente efectivos. Por lo tanto, esta investigación somete a prueba la replicabilidad del efecto positivo del programa motivacional en una muestra de participantes en cursos de bachiller.

RESULTADOS

PRIMERA FASE. PRE-INTERVENCIÓN

Objetivos. Evaluación del perfil de los grupos experimentales antes de iniciar la intervención

Se evalúan cuatro aspectos:

1.- Evaluación de las diferencias entre los grupos Experimental y Control en las variables sociodemográficas, en la práctica deportiva y en las actividades artísticas que realizan. Los resultados hallados en este punto condicionan la evaluación de los resultados en los puntos 2 y 3.

2.- Evaluación de las diferencias entre los grupos Experimental y Control en la medida Pre-Intervención en las dimensiones de la escala de Motivación Educativa (EME), de la escala de Interés, Esfuerzo, Progreso y Aprendizaje (IEPA), de la escala de Ayuda al Estudiantes (AYES), y del cuestionario Multidimensional Body Self Relations Questionnaire (MBSRQ_{A-a}).

3.- Evaluación de las diferencias entre los grupos Experimental y Control en la nota académica a la que, a comienzo de curso, se comprometen alcanzar a final del curso académico.

4.- Evaluación de las diferencias entre los grupos Experimental y Control en la correlación entre los factores o dimensiones de la escala de Motivación Educativa (EME), de la escala de Interés, Esfuerzo, Progreso y Aprendizaje (IEPA) y de la escala de Ayuda al Estudiantes (AYES).

Motivación que justifica el alcance de los objetivos de la Primera Fase

Evaluar la existencia de sesgo de selección. Si no existe sesgo de selección debería de cumplirse las siguientes 15 hipótesis:

Hipótesis 1: Los grupos son incidentales, y es posible y esperable que la proporción de hombres y mujeres no sea la misma en los grupos experimentales (GE y CG). Sin embargo, la diferencia en ambos grupos en la proporción de sexo no es estadísticamente significativa.

Hipótesis 2: La media de edad es distinta en los grupos experimentales (GE y CG). Sin embargo, la diferencia de medias en la variable edad no es estadísticamente significativa.

Hipótesis 3: El número de alumnos que Sí realizan Actividades Artísticas (AA) es mayor significativamente que el número de alumnos que No realizan AA.

Hipótesis 4: Los grupos son incidentales, y es posible y esperable que la proporción de personas que realizan Actividades Artísticas no sea la misma en los grupos experimentales (GE y CG). Sin embargo, la diferencia en ambos grupos en la

proporción de personas que Sí realizan AA y que No realizan AA, no es estadísticamente significativa.

Hipótesis 5: Respecto a los alumnos que Sí realizan AA, el número de horas que invierten es el mismo, estadísticamente, en el GE que en el GC.

Hipótesis 6: El número de alumnos que Sí realizan Actividades Deportivas (AD) es mayor significativamente que el número de alumnos que No realizan AD.

Hipótesis 7: Los grupos son incidentales, y es posible y esperable que la proporción de personas que realizan Actividades Deportivas no sea la misma en los grupos experimentales (GE y CG). Sin embargo, la diferencia en ambos grupos en la proporción de personas que Sí realizan AD y que No realizan AD, no es estadísticamente significativa.

Hipótesis 8: Respecto a los alumnos que Sí realizan AD, el número de horas que invierten es el mismo, estadísticamente, en el GE que en el GC.

Hipótesis 9: Ambos grupos experimentales (GE y GC) no difieren de modo estadísticamente significativo en ninguno de los factores medidos mediante el cuestionario EME

Hipótesis 10: Ambos grupos experimentales (GE y GC) no difieren de modo estadísticamente significativo en ninguno de los factores medidos mediante el cuestionario IEPA

Hipótesis 11: Ambos grupos experimentales (GE y GC) no difieren de modo estadísticamente significativo en ninguno de los factores medidos mediante el cuestionario AYES

Hipótesis 12: Ambos grupos experimentales (GE y GC) no difieren de modo estadísticamente significativo en ninguno de los factores medidos mediante el cuestionario de Imagen corporal

Hipótesis 13 (hipótesis compleja): El patrón de correlaciones al inicio de curso entre los factores de cada uno de los cuestionarios (EME, IEPA, AYES, MBSRQ_{A-a}) es el mismo en el GE y el GC.

Hipótesis 14 (hipótesis compleja): Con respecto al patrón de correlaciones de los factores del cuestionario EME, al inicio de curso, y basándonos en los resultados hallados por Núñez et al., (2005):

-Los tres Factores de Motivación Intrínseca (MI) están relacionados de modo moderado alto. Los participantes se perciben competentes y con mucha autodeterminación.

-Los tres Factores de Motivación Extrínseca (ME) están relacionados de modo moderado. Aún a comienzo de curso, no conocen la asignatura, y no pueden valorar en qué medida le va a interesar o se van a comprometer con ella.

-Entre los Factores de Motivación Intrínseca y los factores de Motivación Extrínseca hay relación, pero es una relación más débil que las anteriores.

-El factor *Amotivación* no está relacionado con los factores ni de MI ni de ME.

-Ambos grupos, GE y GC, están igualmente *Amotivados* y en este caso, a comienzo del curso académico, los participantes en ambos grupos se perciben como competentes y capaces de controlar el resultado de la asignatura con su esfuerzo.

Hipótesis 15: Ambos grupos experimentales (GE y GC) no difieren de modo estadísticamente significativo en la nota a la que se comprometen alcanzar a final de curso, cuando se les pregunta por ello al inicio de curso.

Resultados obtenidos

1.-Evaluación de las diferencias entre los grupos Experimental y Control en las variables sociodemográficas, en la práctica deportiva y en las actividades artísticas que realizan

Variables sociodemográficas: no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos Experimental y Control en la proporción de sexo, ni en la media de edad (ver **Tabla F1.SD**)

Debido a que no existen diferencias en la proporción de alumnos en función del sexo y de la edad, y debido a que subdividir la muestra en función de los niveles de sexo, redundaría en subgrupos pequeños influyendo de modo negativo en la potencia estadística, se asume que no habrá sesgo sistemático debido a las diferencias en sexo ni a las diferencias en edad. (lo de la edad, tampoco es relevante porque el rango de variabilidad de la edad es muy pequeño, y la influencia sería insignificante).

Prácticas deportivas y artísticas:

En ambas prácticas, deportiva y artística, son más los alumnos que las practican que los que no, prácticamente doblando el porcentaje. Sin embargo, este aspecto es el mismo en ambos grupos, GE y GC. Es decir:

No existen diferencias estadísticamente significativas en la proporción de alumnos que Sí practican actividades deportivas entre los grupos experimental y control (ver **Tabla F1.AA-AD** y **Figura F1.AA-AD**). Entre aquellos que practican actividades deportivas, tampoco existen diferencias estadísticamente significativas en el número de horas que invierten en ello [GC: 4.25 (DT= 3.181); GE: 4.58 (DT= 2.79)].

Tampoco existen diferencias estadísticamente significativas en la proporción de personas que Si realizan actividades artísticas entre los grupos experimental y control (ver **Tabla F1.AA-AD** y **Figura F1.AA-AD**). Entre aquellos que realizan actividades artísticas, tampoco existen diferencias estadísticamente significativas en el número de horas que invierten en ello [GC: 5.17 (DT= 2.3); GE: 5.72 (DT= 2.65)].

Tabla 21. F1.SD. Estadísticos descriptivos de las variables sociodemográficas, la práctica deportiva y las actividades artísticas que realizan los participantes en el conjunto de la muestra y en los grupos Experimental y Control

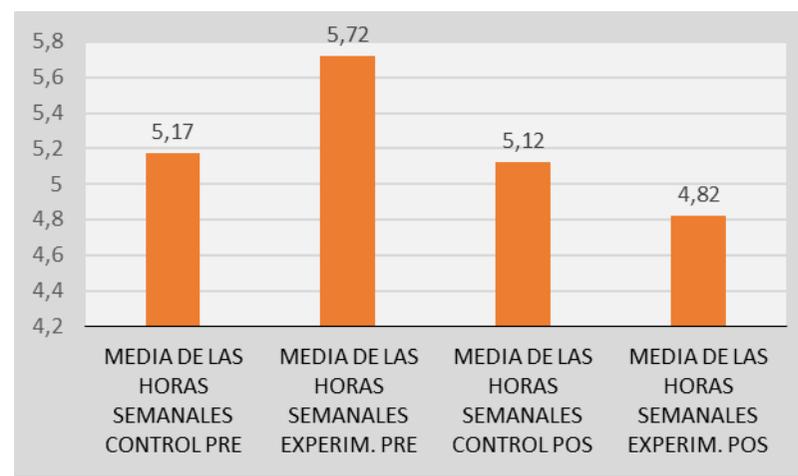
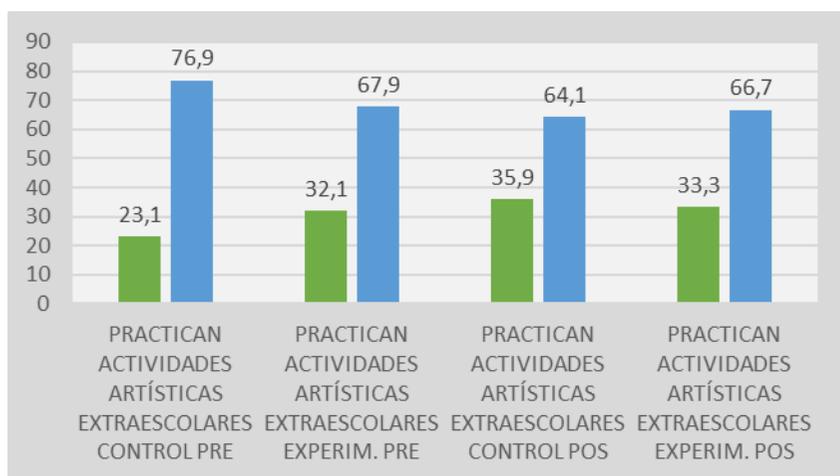
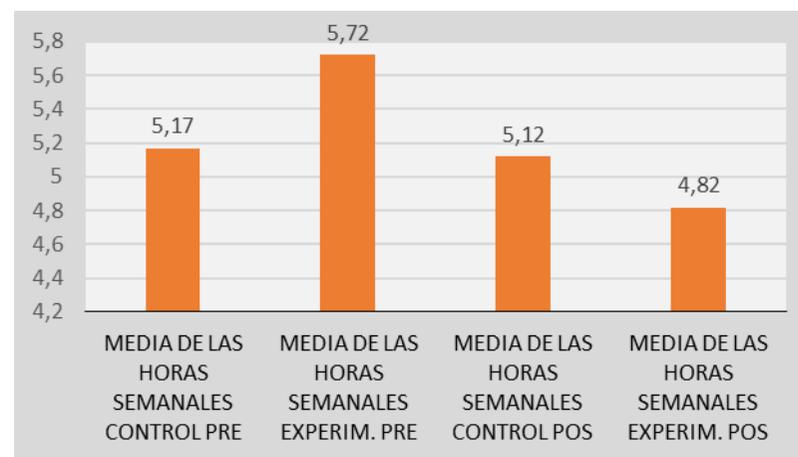
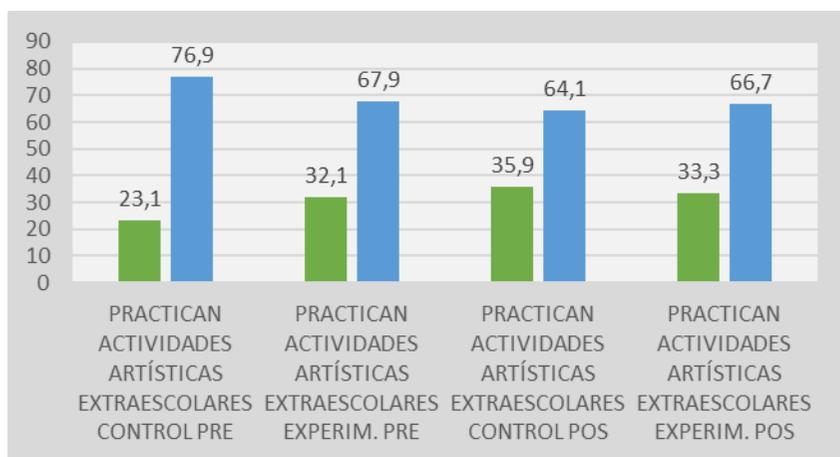
		Muestra Total		G. Control		G. Experimental	
		N	%	n	%	n	%
Participantes		123	100%	39	32.0	84	68.0
Sexo	Mujer	81	65.9	24	61.5	57	67.9
	Varón	42	34.1	15	38.5	27	32.1
Edad	15 años	4	3.3	1	2.6	3	3.6
	16 años	23	18.7	18	46.2	5	6.0
	17 años	64	52.0	12	30.8	52	61.9
	18 años	22	17.9	7	17.9	15	17.9
	19 años	7	5.7	1	2.6	6	7.1
	20 años	3	2.4	1	2.6	3	3.6
Pr. AD	No realizan AD	45	36.6	12	30.8	33	39.3
	SI realizan AD	78	63.4	27	69.2	51	60.7
Pr. AA	NO realizan AA	36	29.3	9	23.1	27	32.1
	SI realizan AA	87	70.7	30	76.9	57	67.9
Motivos	Interesa el arte	64	52.0	19	48.7	45	53.6
	Interesa un bachiller	9	7.3	2	5.1	7	8.3
	Estudios superiores	47	38.2	16	41.0	31	36.9
	Otras	3	2.4	2	5.1	1	1.2

Nota. Pr. AD y Pr. AA= Práctica de Actividades Deportivas (AD) y Práctica de Actividades Artísticas (AA) respectivamente; G. Control (n=39); G. Experimental (n=84); N= total de la muestra; % = Frecuencia relativa; Motivos= Motivos por los cuales dicen haberse matriculado en primer curso de bachiller artístico.

Tabla 22. F1.AA-AD. Práctica de actividades deportivas y práctica de actividades artísticas en el comienzo de curso, antes de comenzar la intervención (extracción de datos de la Tabla F1.SD).

	Actividades deportivas		Actividades artísticas	
	Grupo Control (n=39)	Grupo Experimental (n=84)	Grupo Control (n=39)	Grupo Experimental (n=84)
No	12 (30.8%)	33 (39.3%)	9 (23.1%)	27 (32.1%)
Si	27 (69.2)	51 (60.7%)	30 (76.9%)	57 (67.9%)

Figura 6. F1.AA-AD. Representación gráfica de la Práctica de Actividades Deportivas y Práctica de Actividades Artísticas en el comienzo de curso, antes de comenzar la intervención.



2.- *Evaluación de las diferencias entre los grupos Experimental y Control en la medida Pre-Intervención en las dimensiones de la escala de Motivación Educativa (EME), de la escala de Interés, Esfuerzo, Progreso y Aprendizaje (IEPA), de la escala de Ayuda al Estudiantes (AYES), y del cuestionario Multidimensional Body Self Relations Questionnaire (MBSRQ_{A-a}).*

Los resultados hallados mediante los cuestionarios EME, IEPA, AYES, y MBSRQ_{A-a} se mostrarán en el orden que se detalla a continuación.

Los aspectos que se evaluarán con cada uno de los cuestionarios serán los siguientes:

Primero. Ajuste de los cuestionarios en la muestra total de participantes, del siguiente modo:

- Exposición de los estadísticos descriptivos de todos los ítems y de cada uno de los factores o dimensiones en la muestra total de alumnos.
- Examen del ajuste de la dimensionalidad.
- Examen de la fiabilidad mediante la evaluación de la consistencia interna a través del alfa de Cronbach, de cada uno de los factores, y del cuestionario completo.

Segundo. Evaluación de las diferencias entre el GE y GC en las medidas Pre-Intervención.

Debido a la ausencia de relación de la variable Grupos Experimentales (Grupo Experimental y Grupo Control, en adelante, GE y GC) con las variables realizar

Actividades Artísticas (No realizan AA y Sí realizan AA) y realizar Actividades Deportivas (No realizan AD y Sí realizan AD), se examina:

-En la muestra total de alumnos: diferencias entre los niveles de ambas variables, realizar Actividades Artísticas y realizar Actividades Deportivas, en cada uno de los factores o dimensiones de los cuatro cuestionarios en la medida Pre-Intervención.

-Diferencias entre el GE y el GC en cada uno de los factores o dimensiones de los cuatro cuestionarios en la medida Pre-Intervención.

-Evaluación del patrón de correlaciones entre los factores o dimensiones de los cuatro cuestionarios en la medida Pre-Intervención.

2.1.- Resultados obtenidos mediante la escala de Motivación Educativa (EME)

Primero. Ajuste del cuestionario en la muestra total de participantes

2.1.1.- *Exposición de los estadísticos descriptivos de todos los ítems y de cada uno de los factores de la Escala Motivación Educativa (EME) en la muestra total de alumnos.*

Ver **Tabla F1.EME-2.1.1 a.**

En la Tabla **F1.EME-2.1.1 a.** se aprecian tres aspectos relevantes:

El primero, es la diferencia aparente entre las medias y DT del factor *Amotivación*, y las medias y DTs del resto de factores. Es decir, se aprecia que al inicio de curso todos los alumnos tienen una baja *Amotivación* (y, por lo tanto, se asume que

todos se perciben competentes y capaces de controlar el resultado, es decir, estiman que, si estudian, obtendrán buenos resultados. Esto se podría interpretar también como que están ilusionados y con mucho entusiasmo, lo cual es esperable a principio de curso – amigos nuevos, libros nuevos, comienzan curso de bachiller, etc), y además la respuesta es más homogénea (tres de los ítems del factor *Amotivación* tienen DT más bajas que el resto de los ítems del resto de cada uno de los factores. Es decir, la respuesta es prácticamente unánime en *Amotivación*. Se podría concluir, por tanto, que, a comienzo de curso, todos los alumnos están (salvo excepción) se perciben competentes y capaces de controlar el resultado.

El segundo, es que 3 de los 4 ítems que conforman el factor de *Amotivación* tienen un sesgo positivo muy alto, como resultado de una distribución asimétrica positiva importante. Esto quiere decir que alguno de los participantes muestra una elevada *Amotivación* (es decir, se percibe incompetente e incapaz de controlar su resultado), aportando una respuesta muy diferente de la mayoría (existe alguna respuesta atípica). Es decir, alguno de los alumnos piensa que *no sabe qué hace allí*.

El tercer aspecto relevante, es que el índice de homogeneidad corregida (IHc) de los 4 ítems del factor *Amotivación* es menor que el IHc que muestran los ítems del resto de factores, incluso uno de los ítems muestra un valor inferior a 0.10. Esto quiere decir que la respuesta a los ítems de este factor se aleja del conjunto de respuestas del resto de factores indicativos de motivación extrínseca (ME) e intrínseca (MI), avalando la validez de constructo del cuestionario porque fue construido con esa intención (posicionándose la validez convergente y la validez divergente).

*2.1.2.-Examen del ajuste de la dimensionalidad. Ver Tabla **F1.EME-2.1.1 b**.*

El AFC de las respuestas en el cuestionario EME en el conjunto de estudiantes reveló que la dimensionalidad teórica del cuestionario EME se ajusta plenamente, avalando la validez del constructo del cuestionario y su uso pertinente en la muestra de participantes de esta investigación.

*2.1.3.-Examen de la fiabilidad mediante la evaluación de la consistencia interna a través del alfa de Cronbach, de cada uno de los factores, y del cuestionario completo. Ver Tabla **F1.EME-2.1.1 b**.*

En lo que respecta al examen de la fiabilidad, la consistencia interna del conjunto de los ítems que conforman los 7 factores de la escala oscila entre .773 y .868, y la consistencia interna del cuestionario completo es .8666. Por lo tanto, el examen la fiabilidad del cuestionario EME de motivación examinada mediante el Alpha de Cronbach ha sido plenamente satisfecha.

Tabla 23. F1.EME-2.1.1 a. Estadísticos descriptivos en todos los ítems del cuestionario EME y en los siete que dimensionan el constructo. Coeficiente de consistencia interna y Análisis Factorial Confirmatorio.

	M	DT	Asim.	Curt.	IHc
01. RG.EX. Porque sin el título del instituto no encontraré un trabajo bien pagado	4.36	1.855	-.341	-.836	.274
08. RG.EX. Para tener después un trabajo de más prestigioso y categoría	4.61	1.822	-.497	-.707	.566
15. RG.EX. Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante	5.00	1.611	-.834	.177	.516
22. RG.EX. Para ganar un salario mejor en el futuro	4.72	1.683	-.642	-.321	.506
03. RG.ID. Porque la educación me prepara mejor para hacer carrera después	5.07	1.493	-.494	-.330	.475
10. RE.ID. Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama que me guste	5.91	1.205	-1.318	1.606	.399
17. RG.ID. Porque me ayudará a realizar mejor la elección de carrera o profesión	5.02	1.537	-.759	.166	.628
24. RG.ID. Porque creo que más años de estudios aumentan mi preparación profesional	5.15	1.576	-.858	.268	.426
07. RG.IT. Para demostrarme a mí mismo que puedo sacar el título del instituto	4.62	1.883	-.556	-.741	.573
14. RG.IT. Porque tener éxito y aprobar en el instituto me hace sentirme importante	3.37	1.721	.416	-.718	.545
21. RG.IT. Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente	3.81	1.804	.007	-.973	.592
28. RG.IT. Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios	4.85	1.836	-.662	-.564	.274
02. MI.CN. Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas	5.03	1.204	-.287	-.199	.315
09. MI.CN. Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas desconocidas	4.62	1.413	-.371	.018	.426
16. MI.CN. Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen	5.39	1.319	-.801	.416	.510
23. IM.CN. Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan	5.45	1.323	-1.235	1.675	.548
04. MI.ET. Porque me permite comunicar mis ideas a los otros, y me gusta.	4.48	1.490	-.228	-.376	.417
11. MI.ET. Por el placer que me produce leer escritores interesantes	3.10	1.706	.512	-.536	.457
18. MI.ET. Porque me gusta sentirme completamente absorbido por lo que han escrito algunos autores	2.90	1.573	.717	.030	.465
25. MI.ET. Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes	3.46	1.659	.091	-.797	.523
06. MI.LG. Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios	4.68	1.511	-.423	-.346	.499
13. MI.LG. Porque me permite sentir el placer de superarme en alguno de mis logros personales	4.88	1.440	-.379	-.331	.612
20. MI.LG. Por el gusto que me produce realizar las actividades escolares difíciles	3.21	1.628	.342	-.612	.512
27. MI.LG. Porque el instituto me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas en mis estudios.	4.46	1.720	-.311	-.831	.602
05. AMOT. Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí	1.90	1.304	1.733	2.817	-.248
12. AMOT. Antes estuve animado, pero ahora me pregunto si debo continuar	2.42	1.802	1.168	.262	-.088
19. AMOT. No sé bien porqué vengo al instituto, y sinceramente, me importa un rábano	1.58	1.339	2.807	7.817	-.260
26. AMOT. No lo sé; no llego a entender que estoy haciendo en el instituto	1.60	1.283	2.722	7.529	-.258

Nota. EME = Escala Motivación Educativa (Vallerand et al. (1989); M, DT, Asim., Curt., e IHc= Media, desviación típica, coeficientes de asimetría y curtosis, e índice de homogeneidad corregida;

*¿Cuál es tu nota? Intervención basada en el compromiso del alumno y el feedback del docente
para alcanzar el éxito.*

Tabla 24. F1.EME-2.1.1 b. Dimensiones del Cuestionario EME, Coeficiente de consistencia interna y resultados del Análisis Factorial Confirmatorio.

Factores (Alfa C en el cuestionario total=.866)	M	DT	Asim.	Curt.	IHc	Alfa C
RG.EX. = MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA - REGULACIÓN EXTERNA (1, 8, 15, 22)	4.70	1.472	-.67	-.184	.868	.868
RG.ID. = MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA - REGULACIÓN IDENTIFICADA (3, 10, 17, 24)	5.28	1.132	-.631	.059	.773	.773
RG.IT. = MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA - REGULACIÓN INTROYECTADA (7, 14, 21, 28)	4.18	1.505	-.303	-.571	.849	.849
MI.CN. = MOTIVACIÓN INTRÍNSECA AL CONOCIMIENTO (2, 9, 16, 23)	5.13	1.060	-.775	1.350	.827	.827
MI.ET. = MOTIVACIÓN INTRÍNSECA A LAS EXPERIENCIAS ESTIMULANTES (4, 11, 18, 25)	3.49	1.326	.292	-.420	.845	.845
MI.LG. = MOTIVACIÓN INTRÍNSECA AL LOGRO (6, 13, 20, 27)	4.32	1.233	-.547	-.359	.788	.788
AMOT. = AMOTIVACIÓN (5, 12, 19, 26)	1.88	1.208	2.042	4.795	.849	.849

AFC [CFI=.945; RMSEA [90%IC]=.036[0-.049]; RMSR=.049]

Nota. Alfa C= Coeficiente de fiabilidad mediante el estadístico de consistencia interna alfa de Cronbach; AFC= Análisis Factorial Confirmatorio, e índices descritos en el apartado de análisis de datos. Resto, ver Tabla F2.EME-2.1.1 a.

Segundo. Evaluación de las diferencias entre el GE y GC en las medidas Pre-Intervención.

2.1.4.- *Examen de las diferencias entre los niveles de ambas variables, Realizar Actividades Artísticas y Realizar Actividades Deportivas, en cada uno de los factores o dimensiones de EME.*

Realizar Actividades Artísticas (AA). Ver Tabla **F1.EME-2.1.4 AA**

Ambos grupos, GE y GC, presentaban el mismo patrón de resultados en la medida Pre-Intervención en todas las dimensiones, y por ello, se decidió realizar el análisis para el conjunto de la muestra y de este modo proporcionar más potencia de prueba para cada una de las dimensiones.

En la Tabla se puede comprobar que antes de iniciar la intervención, existen diferencias estadísticamente significativas en dos factores, *Regulación Identificada* (ME) [$t= -2.931$; $p= .004^3$; $DM= -.637$ (DM No-Si)] y en *Al Conocimiento* (MI) [$t= -4.110$; $p= .000^4$; $DM= -.812$], siendo la magnitud del efecto muy pequeña (y por tanto, la diferencia de medias se considera irrelevante) en la primera, y medio en la segunda (y por tanto, la diferencia de medias se considera relevante).

Sin embargo, es destacable que, excepto en las dimensiones *Regulación externa* y *Regulación Introyectada* (ambos pertenecientes a Motivación Extrínseca) donde la DM es prácticamente nula, en el resto, la DM es negativa, y por lo tanto, aquellos que realizan AA manifiestan mayor motivación que los que no realizan AA.

De otra parte, la DM en *Amotivación* es positiva, lo que indica que los que No realizan AA tienen una mayor *Amotivación*, aunque esta diferencia no fuese estadísticamente significativa.

Es decir, los alumnos que Sí realizan AA tienen mayor Motivación Intrínseca que los que No realizan AA (mayor media en los factores de Motivación Intrínseca, aunque de modo significativo sólo en *Al Conocimiento*), tienen también menor *Amotivación* (pero no de modo significativo), y tienen mayor Motivación Extrínseca (aunque de modo significativo sólo en *Regulación Identificada*). Aparentemente, en los otros dos factores de Motivación Extrínseca, dimensiones *Regulación externa* y *Regulación Introyectada*, no existe ninguna influencia en ellos debido el hecho de realizar o no AA. Se podría decir, que, a principios de curso, todos los alumnos están muy motivados, en mayor medida aquellos que SI realizan AA (aunque de modo estadísticamente significativo sólo en dos dimensiones).

Realizar Actividades Deportivas (AD). Ver Tabla **F1.EME-2.1.4 AD**

Ambos grupos, GE y GC, presentaban el mismo patrón de resultados en la medida Pre-Intervención en todas las dimensiones, y por ello, se decidió realizar el análisis para el conjunto de la muestra y de este modo proporcionar más potencia de prueba para cada una de las dimensiones.

En la Tabla se puede comprobar que antes de la intervención no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguna dimensión de motivación entre los alumnos que Sí realizan AD y los que No realizan AD. Es destacable la magnitud de las medias en las 3 dimensiones de MI y en las 3 dimensiones de ME en relación con la magnitud de las medias en *Amotivación*. Se podría decir, que, a principios de curso,

todos los alumnos se perciben competentes y capaces de controlar el resultado (muy baja *Amotivación*), en mayor medida aquellos que SI realizan AD, pero no hay diferencias estadísticamente significativas. Este aspecto es contrario a razón, porque esperaríamos que sí hubiese diferencias entre los que Sí realizan AD y no realizan AD, dado que hacer deporte incrementa la autoestima, por ejemplo, y es esperable que una mayor autoestima vaya acompañada de una mayor motivación.

Tabla 25. F1.EME-2.1.4. AA. Estadísticos descriptivos en las dimensiones del cuestionario EME, y evaluación de las diferencias de medias entre los que Sí realizan Actividades Artísticas y los que No realizan Actividades Artísticas a comienzo de curso en el conjunto de la muestra, antes de iniciar la Intervención.

			Pre-Intervención		Prueba de diferencia de medias Pre-Intervención			
			M	DT	t	gl ¹	p ^A	DM ²
Motivación Extrínseca	Regulación Externa	No Realizan AA	4.89	1.56	.601	121	.549	.175
		Si Realizan AA	4.64	1.44				
	Reg. Identificada	No Realizan AA	4.83	1.25	-2.931	121	.004³	-.637
		Si Realizan AA	5.47	1.03				
Reg. Introyectada	No Realizan AA	4.28	1.47	.500	121	.618	.149	
	Si Realizan AA	4.13	1.52					
Motivación Intrínseca	Al Conocimiento	No Realizan AA	4.55	1.15	-4.110	121	.000⁴	-.812
		Si Realizan AA	5.36	0.92				
	A las Exp. Estimulantes	No Realizan AA	3.14	1.30	-1.869	121	.064	-.486
		Si Realizan AA	3.63	1.31				
Al Logro	No Realizan AA	4.07	1.11	-1.398	121	.165	-.340	
	Si Realizan AA	4.41	1.27					
Amotivación	Amotivación	No Realizan AA	2.24	1.58	1.780	46.52 ¹	.082	.507
		Si Realizan AA	1.73	0.98				

Nota. AA= Actividades artísticas; t= t de Student; ¹= cuando la prueba de Levene reporta varianzas heterogéneas, los gl se corrigen mediante el estadístico de Welch (gl¹= grados de libertad corregidos mediante el cálculo de Welch para corregir la heterogeneidad); ²= DM= No Realizan AA - Si Realizan AA. Una DM negativa indica que los que Sí realizan actividades artísticas muestran mayor puntuación en motivación; Se destacan en negrita los resultados estadísticamente significativos ($\alpha=.05$); ^A= se indica con un numero la lectura de la magnitud del efecto calculada mediante la diferencia de medias estandarizada de Cohen (1988) [³= magnitud del efecto muy pequeña, y por tanto, la diferencia de medias que ha resultado estadísticamente significativa, se considera irrelevante; ⁴= magnitud del efecto medio, y por tanto, la diferencia de medias que ha resultado estadísticamente significativa, se considera relevante; ⁵= magnitud del efecto alta, y por tanto, la diferencia de medias que ha resultado estadísticamente significativa, se considera muy relevante].

Tabla 26. F1.EME-2.1.4. AD. Estadísticos descriptivos en las dimensiones del cuestionario EME, y evaluación de las diferencias de medias entre los que Sí realizan Actividades Deportivas y los que No realizan Actividades Deportivas a comienzo de curso en el conjunto de la muestra, antes de iniciar la Intervención.

			Pre-Intervención		Prueba de diferencia de medias Pre-Intervención			
			M	DT	t	gl ¹	p ^A	DM ²
Motivación Extrínseca	Regulación Externa	No Realizan AD	4.67	1.67	-.099	121	.921	-.027
		Si Realizan AD	4.70	1.35				
	Reg. Identificada	No Realizan AD	5.20	1.26	-.586	121	.559	-.125
		Si Realizan AD	5.33	1.05				
	Reg. Introyectada	No Realizan AD	4.10	1.52	-.440	121	.661	-.124
		Si Realizan AD	4.22	1.50				
Motivación Intrínseca	Al Conocimiento	No Realizan AD	4.92	1.19	-1.663	121	.099	-.328
		Si Realizan AD	5.25	0.95				
	A las Exp. Estimulantes	No Realizan AD	3.50	1.12	.069	11.4	.945	.016
		Si Realizan AD	3.48	1.43				
	Al Logro	No Realizan AD	4.17	1.25	-.989	121	.324	-.228
		Si Realizan AD	4.40	1.22				
Amotivación	Amotivación	No Realizan AD	2.01	1.39	.923	121	.358	.209
		Si Realizan AD	1.80	1.08				

Nota. AD= Actividades deportivas. ²= DM= No Realizan AD - Si Realizan AD. Una DM negativa indica que los que Sí realizan actividades artísticas muestran mayor puntuación en motivación; Resto, ver Tabla F1.EME-2.1.3. AA.

2.1.5.- *Examen de las diferencias entre el GE y el GC en cada uno de los factores o dimensiones del cuestionario EME en la medida Pre-Intervención. Ver Tabla F1.EME-2.1.5 y Figura F1.EME.*

Antes de iniciar la intervención, existen diferencias estadísticamente significativas en el factor *Al Logro* (MI) [$t= 2.358$; $p= .020^3$; $DM= .49$ (DM GC-GE)], sin embargo, la magnitud del efecto es muy pequeña, y, por tanto, la diferencia de medias se considera irrelevante. Por esta razón podemos concluir que, a principio de curso, ambos grupos GE y GC manifiestan el mismo grado de motivación en todas las dimensiones del EME.

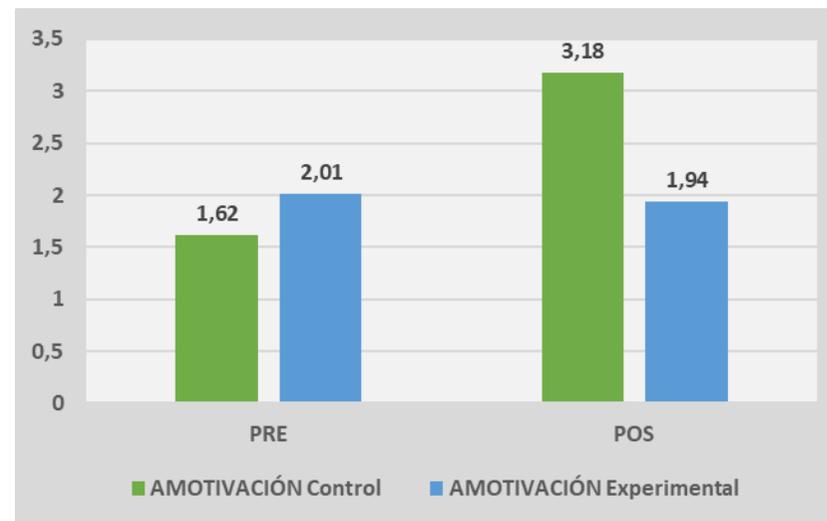
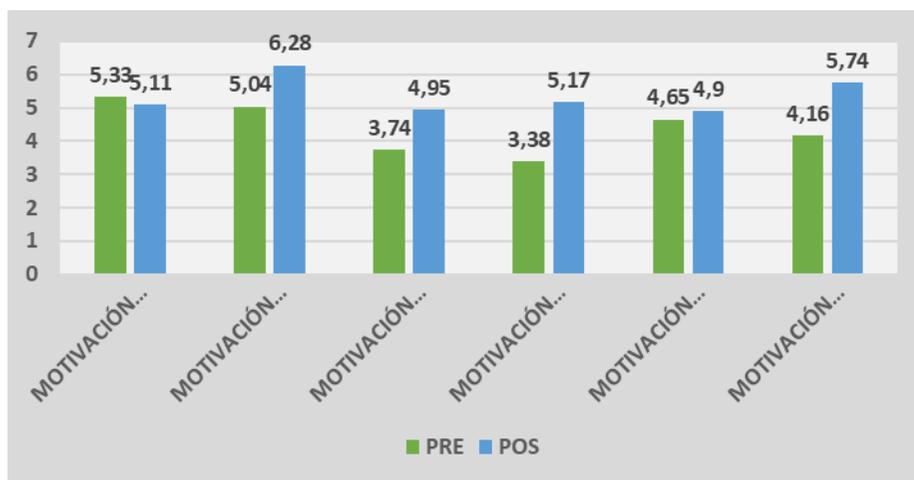
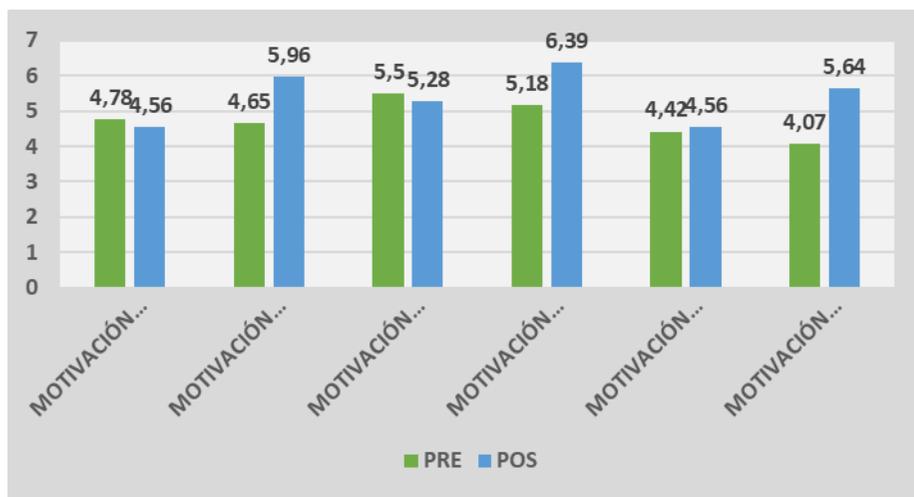
En la **Figura F1.EME** se puede observar de modo gráfico la similitud en la magnitud de las medias entre los grupos GE y GC en todos los factores del cuestionario EME.

Tabla 27. Tabla F1.EME-2.1.5. Estadísticos descriptivos en las dimensiones del cuestionario EME en el GE y GC, y evaluación de las diferencias de medias en la medida Pre-Intervención.

			Pre-Intervención		Prueba de diferencia de medias Pre-Intervención			
			M	DT	t	gl ¹	p ^A	DM ²
Motivación Extrínseca	Regulación Externa	Control	4.78	1.40	.445	121	.657	.13
		Experimental	4.65	1.51				
	Reg. Identificada	Control	5.50	.97	1.445	121	.151	.32
		Experimental	5.18	1.19				
	Reg. Introyectada	Control	4.42	1.36	1.229	121	.222	.36
		Experimental	4.07	1.55				
Motivación Intrínseca	Al Conocimiento	Control	5.33	.93	1.409	121	.162	.29
		Experimental	5.04	1.10				
	A las Exp. Estimulantes	Control	3.74	1.33	1.415	121	.160	.36
		Experimental	3.38	1.31				
	Al Logro	Control	4.65	.94	2.358	100.44 ¹	.020 ³	.49
		Experimental	4.16	1.32				
Amotivación	Amotivación	Control	1.62	.93	-1.693	121	.093	-.39
		Experimental	2.01	1.30				

Nota. ²= DM= G. Control – G. Experimental. Una DM negativa indica que los participantes en el G. Experimental muestran mayor puntuación en motivación; G.Control (n=39); G.Experimental (n=84); ²= DM= G. Control – G. Experimental. Una DM negativa indica que los participantes en el G. Experimental muestran mayor puntuación en motivación. Resto, ver Tabla F1.EME-2.1.3. AA.

Figura 7. F1.EME. Pre-Intervención. Representación gráfica de las medias de las dimensiones del cuestionario EME en el GE y GC



2.1.6.- *Evaluación del patrón de correlaciones entre los factores del cuestionario EME en la medida Pre-Intervención.* Ver Tabla **F1.EME-2.1.6**

En la Tabla **F1.EME-2.1.6** se destacan en colores azul y rosa la correlación de Pearson entre los factores de motivación Intrínseca-Intrínseca (MI) y motivación Extrínseca-Extrínseca (ME), respectivamente. Debido a que el patrón de correlaciones en el GE y en el GC en la medida Pre-Intervención, se muestra el resultado para el conjunto de la muestra.

Se observa que todas las correlaciones son positivas y se distancian de cero, siendo importantes o relevantes (correlaciones mayores de .50). Se podría decir, que, con excepción de la correlación entre [*Reg. Identificada* (ME) y *Reg. Introyectada* (ME)] todas las demás correlaciones son importantes.

Con respecto a las correlaciones entre las dimensiones de MI y ME, son destacables la alta correlación entre [*Reg. Identificada* (ME) y *Al Conocimiento* (MI)], [*Reg. Identificada* (ME) y *Al Logro* (MI)], [*Reg. Introyectada* (ME) y *Al Logro* (MI) (MI)]. Las dos primeras son esperables, porque *Reg. Identificada* es el tipo de ME más autodeterminada (Núñez et al., 2005), ya que implica compromiso hacia una actividad, y por lo tanto, es esperable que esté relacionada con dimensiones de la MI. La última correlación es más difícil de explicar.

También es destacable la correlación que los factores de MI y ME tienen con *Amotivación*. Como era de esperar, todas las correlaciones tienen signo negativo. Sin embargo, llaman la atención tres aspectos:

Uno, [Regulación Externa (ME) y Amotivación] tienen una relación cercana a cero. Esto puede significar dos cosas, o que no existe relación alguna, o que la relación es no lineal. Este aspecto requiere de futura investigación para examinarlo.

Dos, la relación entre [Reg. Introyectada (ME) y Amotivación], y [A las Exp. Estimulantes (MI) y Amotivación], son insignificantes.

Tres, [Reg. Identificada (ME) - Al Conocimiento (MI) - Al Logro (MI) y Amotivación] sí manifiestan una correlación negativa con una magnitud baja. En este contexto implica que cuanto mayor MI tienen los alumnos, los alumnos se perciben más competentes y más capaces de controlar el resultado.

Tabla 28. F1.EME-2.1.6. Patrón de correlaciones entre las dimensiones del cuestionario EME en la medida Pre-Intervención (N=125). Se destacan en colores rosa y azul la correlación de Pearson entre los factores de motivación Extrínseca-Extrínseca e Intrínseca-Intrínseca respectivamente. Se destacan en color verde las correlaciones entre los factores de Motivación intrínseca y motivación extrínseca.

		2	3	4	5	6	7
Motivación Extrínseca	1 Regulación Externa	.468**	.521**	.116	.070	.279**	-.091
	2 Reg. Identificada	1	.390**	.540**	.331**	.550**	-.413**
	3 Reg. Introyectada		1	.216*	.292**	.670**	-.176
Motivación Intrínseca	4 Al Conocimiento			1	.603**	.546**	-.418**
	5 A las Exp. Estimulantes				1	.454**	-.162
	6 Al Logro					1	-.411**
Amotivación	7 Amotivación						1

Nota. Se destacan en colores rosa y azul la correlación de Pearson entre los factores de motivación Extrínseca-Extrínseca e Intrínseca-Intrínseca respectivamente. Se destacan en color verde las correlaciones entre los factores de Motivación intrínseca y Motivación extrínseca; Se destacan en negrita, las correlaciones empíricas mayores de .50.

2.2.- Resultados obtenidos mediante las escalas Interés, Esfuerzo, Progresión y Aprendizaje (IEPA) y Ayuda al Estudiante (AYES).

Primero. Ajuste del cuestionario en la muestra total de participantes

2.2.1.- Exposición de los estadísticos descriptivos de todos los ítems y de cada uno de los factores de los cuestionarios IEPA y AYES en la muestra total de alumnos. Ver Tablas F1.IEPA-2.2.1 y F1.AYES-2.2.1

En las Tablas **F1.IEPA-2.2.1** y **F1.AYES-2.2.1** se aprecian tres aspectos relevantes:

El primero, es la homogeneidad en la respuesta de todos los alumnos en todos los ítems, sólo un ítem en cada uno de los cuestionarios tiene una DT superior a 1.

El segundo, es que todos los ítems de los dos cuestionarios tienen una distribución normal, pero todos los ítems sin excepción tienen un sesgo negativo, indicando que algunos alumnos, muy pocos, tienen una opinión muy negativa en la valoración de todos los ítems, y posiblemente, sean los alumnos menos motivados.

El tercero, es el elevado índice de homogeneidad corregida (IHC) de todos los ítems, lo que quiere decir la elevada consistencia en el contenido que se evalúa en cada uno de ellos.

2.2.2.-Examen del ajuste de la dimensionalidad. Ver Tablas F1.IEPA-2.2.1 y F1.AYES-2.2.1

El AFC de las respuestas en ambos cuestionarios IEPA y AYES en el conjunto de estudiantes reveló que la dimensionalidad teórica de ambos cuestionarios se ajusta plenamente, avalando la validez del constructo del cuestionario y su uso pertinente en la muestra de participantes de esta investigación.

2.2.3.-Examen de la fiabilidad mediante la evaluación de la consistencia interna a través del alfa de Cronbach, de cada uno de los factores, y del cuestionario completo, en ambos, IEPA y AYES. Ver Tablas F1.IEPA-2.2.1 y F1.AYES-2.2.1

En lo que respecta al examen de la fiabilidad, la consistencia interna del conjunto de los ítems que conforman los 3 factores de ambas escalas es siempre mayor de .80. Por lo tanto, el examen la fiabilidad de ambos cuestionarios, IEPA y AYES examinada mediante el Alpha de Cronbach ha sido plenamente satisfecha.

Tabla 29. F1.IEPA-2.2.1. Estadísticos descriptivos, en todos los ítems en los del cuestionario Interés, esfuerzo y progreso autopercibido, IEPA, en la medida Pre-Intervención. Coeficiente de consistencia interna y resultados de la evaluación de la dimensionalidad mediante el AFC

Ítems IEPA	M	DT	Asim.	Curt.	IHc
01. INTER. El aprendizaje es divertido	3.55	.767	-.559	.991	.601
04. INTER. Lo paso bien aprendiendo	3.44	.979	-.301	-.188	.687
07. INTER. Me divierto aprendiendo habilidades y/o competencias	3.68	.930	-.479	.241	.602
10. INTER. El aprendizaje es interesante y entretenido	3.54	.903	-.744	.895	.676
02. PROG. Noto que mejora mi nivel	3.64	.856	-.721	.951	.651
05. PROG. Observo que mejoran mis habilidades en esta asignatura	3.74	.968	-.962	.960	.735
08. PROG. Veo que estoy mejorando	3.66	.958	-1.122	1.455	.753
11. PROG. Siento que avanzo	3.56	.971	-.952	.873	.769
03. ESFU. Persisto en el intento de mejorar	3.81	.998	-.942	.832	.564
06. ESFU. Me esfuerzo por aprender	3.94	.830	-.996	1.736	.661
09. ESFU. Me exijo todo lo que puedo	3.43	1.110	-.492	-.403	.540
12. ESFU. Intento superarme	3.79	.986	-.851	.574	.657
Factores (Alfa C en el cuestionario total=.914)	M	DT	Asim.	Curt.	Alfa C
INTER. = INTERÉS POR LA ASIGNATURA (1, 4, 7, 10)	3.56	.751	-.781	.967	.851
PROG. = PROGRESA EN LA ASIGNATURA (2, 5, 8, 11)	3.65	.838	-1.258	1.729	.907
ESFU. = SE ESFUERZA EN LA ASIGNATURA (3, 6, 9, 12)	3.76	.808	-.897	1.277	.839
AFC [CFI=.933; RMSEA [90%IC]=.035[0-.040]; RMSR=.050]					

Nota. IEPA = Escala de variables disposicionales (Interés, Progresión y Esfuerzo), Cecchini et al. (2014); Resto, ver Tabla F2.EME-2.1.1 a y F2.EME-2.1.1 b.

Tabla 30. F1.AYES-2.2.1 Estadísticos descriptivos, en todos los ítems en los del cuestionario de Ayuda al Estudiante, AYES, en la medida Pre-Intervención. Coeficiente de consistencia interna y resultados de la evaluación de la dimensionalidad mediante el AFC

Ítems AYES	M	DT	Asim.	Curt.	Ihc
01. DES.INT. Las propuestas son divertidas	3.89	.854	-.808	1.090	.532
04. DES.INT. Las prácticas son agradables	3.99	.788	-.991	2.263	.537
07. DES.INT. Las tareas y lecciones despiertan el interés de los alumnos	3.43	.883	-.326	.529	.604
1. DES.INT. La oferta de actividades es interesante y sugestiva	3.86	.830	-.498	-.124	.594
02. AYU.APR. El profesor nos ayuda cuando tenemos problemas para aprender	4.09	.833	-1.103	2.032	.633
05. AYU.APR. El profesor nos guía adecuadamente en el aprendizaje	4.04	.797	-.849	1.257	.744
08. AYU.APR. El profesor sabe cómo ayudarnos y lo hace	3.88	.903	-1.160	1.604	.686
11. AYU.APR. El profesor nos enseña a aprender	3.66	.915	-.626	.439	.686
03. VAL.ESF. Se recompensa el esfuerzo y la participación de los estudiantes	3.70	1.034	-.517	-.338	.634
06. VAL.ESF. Se tiene en cuenta el esfuerzo y la constancia del alumnado	3.74	.926	-.687	.517	.712
09. VAL.ESF. Se valora la participación y el esfuerzo de los estudiantes	3.82	.968	-.886	.799	.767
12. VAL.ESF. Se reconoce el esfuerzo del alumnado	3.74	.908	-.894	1.172	.668
Factores (Alfa C en el cuestionario total=.912)	M	DT	Asim.	Curt.	Alfa C
DES.INT = EL DOCENTE DESPIERTA INTERÉS POR LA ASIGNATURA (1, 4, 7, 10)	3.79	.701	-.668	.785	.848
AYU.APR = EL DOCENTE AYUDA A APRENDER (2, 5, 8, 11)	3.93	.746	-1.040	1.991	.886
VAL.ESF = EL DOCENTE VALORA EL ESFUERZO (3, 6, 9, 12)	3.76	.825	-.914	1.415	.881
AFC [CFI=.967; RMSEA [90%IC]=.042[0-.050]; RMSR=.038]					

Nota. AYES = Escala de variables contextuales (Ayuda al estudio), Cecchini et al. (2014). Resto, ver Tabla F2.EME-2.1.1 a y F2.EME-2.1.1 b.

Segundo. Evaluación de las diferencias entre el GE y GC en las medidas Pre-Intervención.

2.2.4.- *Examen de las diferencias entre los niveles de ambas variables, Realizar Actividades Artísticas y Realizar Actividades Deportivas, en cada uno de los factores de los cuestionarios IEPA y AYES.*

Realizar Actividades Artísticas (AA). IEPA y AYES. Ver Tabla **F1.IEPA-AYES-2.2.4 AA**

Ambos grupos, GE y GC, presentaban el mismo patrón de resultados en la medida Pre-Intervención en todas las dimensiones, y por ello, se decidió realizar el análisis para el conjunto de la muestra y de este modo proporcionar más potencia de prueba para cada una de las dimensiones.

En la Tabla se puede comprobar que antes de iniciar la intervención, no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones de ambos cuestionarios en función de Sí realizar AA o No Realizar AA. Este resultado es esperable, porque aún están a comienzo de curso, y la exigencia aún es poca, y, además, tampoco conocen cómo va a ser la conducta o el modo de dar clase del profesor.

Realizar Actividades Deportivas (AD). IEPA y AYES. Ver Tabla **F1.IEPA-AYES-2.2.4 AD**

Ambos grupos, GE y GC, presentaban el mismo patrón de resultados en la medida Pre-Intervención en todas las dimensiones, y por ello, se decidió realizar el análisis para el conjunto de la muestra y de este modo proporcionar más potencia de prueba para cada una de las dimensiones.

En la Tabla se puede comprobar que antes de iniciar la intervención, no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones de ambos cuestionarios en función de Sí realizar AD o No Realizar AD, salvo, en *Progreso en la asignatura (IEPA)*, sin embargo, la magnitud del efecto es muy pequeña, y por tanto, la diferencia de medias se considera irrelevante.

Del mismo modo, que sucede con respecto a Si Realizar AA o No realizar AA, este resultado es esperable, porque aún están a comienzo de curso, y la exigencia aún es poca, y, además, tampoco conocen cómo va a ser la conducta o el modo de dar clase del profesor.

Tabla 31. F1.IEPA-AYES-2.2.4 AA. Estadísticos descriptivos en las dimensiones de los cuestionarios IEPA y AYES, y evaluación de las diferencias de medias entre los que Sí realizan Actividades Artísticas y los que No realizan Actividades Artísticas a comienzo de curso en el conjunto de la muestra, antes de iniciar la Intervención.

			Pre-Interv.		Prueba de diferencia de medias Pre-Intervención																																																									
			M	DT	t	gl ¹	p ^A	DM ²																																																						
	Tengo interés por la asignatura	No Realizan AA	3.438	.844	-1.136	121	.258	-.169																																																						
		Si Realizan AA	3.606	.708					¹ IEPA	Progreso en la asignatura	No Realizan AA	3.465	1.032	-1.368	5.4	.177	-.259	Si Realizan AA	3.724	.736		Me esfuerzo en la asignatura	No Realizan AA	3.556	.980	-1.786	121	.077	-.284	Si Realizan AA	3.839	.715		El profesor despierta mi interés por la asignatura	No Realizan AA	3.618	.759	-1.793	121	.075	-.247	Si Realizan AA	3.865	.667	¹ AYES	El profesor me ayuda a aprender	No Realizan AA	3.840	.754	-.826	121	.410	-.122	Si Realizan AA	3.963	.745		El profesor valora el esfuerzo que yo hago	No Realizan AA	3.750	.742	-.088
¹ IEPA	Progreso en la asignatura	No Realizan AA	3.465	1.032	-1.368	5.4	.177	-.259																																																						
		Si Realizan AA	3.724	.736						Me esfuerzo en la asignatura	No Realizan AA	3.556	.980	-1.786	121	.077	-.284	Si Realizan AA	3.839	.715		El profesor despierta mi interés por la asignatura	No Realizan AA	3.618	.759	-1.793	121	.075	-.247	Si Realizan AA	3.865	.667	¹ AYES	El profesor me ayuda a aprender	No Realizan AA	3.840	.754	-.826	121	.410	-.122	Si Realizan AA	3.963	.745		El profesor valora el esfuerzo que yo hago	No Realizan AA	3.750	.742	-.088	121	.930	-.014	Si Realizan AA	3.764	.861						
	Me esfuerzo en la asignatura	No Realizan AA	3.556	.980	-1.786	121	.077	-.284																																																						
		Si Realizan AA	3.839	.715						El profesor despierta mi interés por la asignatura	No Realizan AA	3.618	.759	-1.793	121	.075	-.247	Si Realizan AA	3.865	.667	¹ AYES	El profesor me ayuda a aprender	No Realizan AA	3.840	.754	-.826	121	.410	-.122	Si Realizan AA	3.963	.745		El profesor valora el esfuerzo que yo hago	No Realizan AA	3.750	.742	-.088	121	.930	-.014	Si Realizan AA	3.764	.861																		
	El profesor despierta mi interés por la asignatura	No Realizan AA	3.618	.759	-1.793	121	.075	-.247																																																						
		Si Realizan AA	3.865	.667					¹ AYES	El profesor me ayuda a aprender	No Realizan AA	3.840	.754	-.826	121	.410	-.122	Si Realizan AA	3.963	.745		El profesor valora el esfuerzo que yo hago	No Realizan AA	3.750	.742	-.088	121	.930	-.014	Si Realizan AA	3.764	.861																														
¹ AYES	El profesor me ayuda a aprender	No Realizan AA	3.840	.754	-.826	121	.410	-.122																																																						
		Si Realizan AA	3.963	.745						El profesor valora el esfuerzo que yo hago	No Realizan AA	3.750	.742	-.088	121	.930	-.014	Si Realizan AA	3.764	.861																																										
	El profesor valora el esfuerzo que yo hago	No Realizan AA	3.750	.742	-.088	121	.930	-.014																																																						
		Si Realizan AA	3.764	.861																																																										

Nota. ¹=el nombre de cada una de las dimensiones se describe en base a la interpretación de lo que cada uno de ellos pretende medir, para que sea más clarificador. Resto, ver Tablas F1.EME-2.1.3. AA y F1.EME-2.1.3. AD

Tabla 32. F1.IEPA-AYES-2.2.4 AD. Estadísticos descriptivos en las dimensiones de los cuestionarios IEPA y AYES, y evaluación de las diferencias de medias entre los que Sí realizan Actividades Deportivas y los que No realizan Actividades Deportivas a comienzo de curso en el conjunto de la muestra, antes de iniciar la Intervención.

			Pre-Intervención		Prueba de diferencia de medias Pre-Intervención																																																									
			M	DT	t	gl ¹	p ^A	DM ²																																																						
	Tengo interés por la asignatura	No Realizan AD	3.439	.798	-1.329	121	.186	-.186																																																						
		Si Realizan AD	3.625	.718					IEPA	Progreso en la asignatura	No Realizan AD	3.444	.869	-2.079	121	.040³	-.322	Si Realizan AD	3.766	.801		Me esfuerzo en la asignatura	No Realizan AD	3.700	.867	-.583	121	.561	-.088	Si Realizan AD	3.789	.776		El profesor despierta mi interés por la asignatura	No Realizan AD	3.817	.755	.287	121	.775	.038	Si Realizan AD	3.779	.673	AYES	El profesor me ayuda a aprender	No Realizan AD	3.956	.710	.323	121	.747	.045	Si Realizan AD	3.910	.771		El profesor valora el esfuerzo que yo hago	No Realizan AD	3.833	.844	.746
IEPA	Progreso en la asignatura	No Realizan AD	3.444	.869	-2.079	121	.040³	-.322																																																						
		Si Realizan AD	3.766	.801						Me esfuerzo en la asignatura	No Realizan AD	3.700	.867	-.583	121	.561	-.088	Si Realizan AD	3.789	.776		El profesor despierta mi interés por la asignatura	No Realizan AD	3.817	.755	.287	121	.775	.038	Si Realizan AD	3.779	.673	AYES	El profesor me ayuda a aprender	No Realizan AD	3.956	.710	.323	121	.747	.045	Si Realizan AD	3.910	.771		El profesor valora el esfuerzo que yo hago	No Realizan AD	3.833	.844	.746	121	.457	.115	Si Realizan AD	3.718	.816						
	Me esfuerzo en la asignatura	No Realizan AD	3.700	.867	-.583	121	.561	-.088																																																						
		Si Realizan AD	3.789	.776						El profesor despierta mi interés por la asignatura	No Realizan AD	3.817	.755	.287	121	.775	.038	Si Realizan AD	3.779	.673	AYES	El profesor me ayuda a aprender	No Realizan AD	3.956	.710	.323	121	.747	.045	Si Realizan AD	3.910	.771		El profesor valora el esfuerzo que yo hago	No Realizan AD	3.833	.844	.746	121	.457	.115	Si Realizan AD	3.718	.816																		
	El profesor despierta mi interés por la asignatura	No Realizan AD	3.817	.755	.287	121	.775	.038																																																						
		Si Realizan AD	3.779	.673					AYES	El profesor me ayuda a aprender	No Realizan AD	3.956	.710	.323	121	.747	.045	Si Realizan AD	3.910	.771		El profesor valora el esfuerzo que yo hago	No Realizan AD	3.833	.844	.746	121	.457	.115	Si Realizan AD	3.718	.816																														
AYES	El profesor me ayuda a aprender	No Realizan AD	3.956	.710	.323	121	.747	.045																																																						
		Si Realizan AD	3.910	.771						El profesor valora el esfuerzo que yo hago	No Realizan AD	3.833	.844	.746	121	.457	.115	Si Realizan AD	3.718	.816																																										
	El profesor valora el esfuerzo que yo hago	No Realizan AD	3.833	.844	.746	121	.457	.115																																																						
		Si Realizan AD	3.718	.816																																																										

Nota. Ver Tablas F1.IEPA-AYES-2.2.4 AA, F1.EME-2.1.3. AA y F1.EME-2.1.3. AD.

2.2.5.- *Examen de las diferencias entre el GE y el GC en cada uno de los factores o dimensiones de los cuestionarios IEPA y AYES en la medida Pre-Intervención. Ver Tabla F1.IEPA-AYES-2.2.5, y Figura F1.IEPA-AYES.*

Antes de iniciar la intervención, existen diferencias estadísticamente significativas en dos factores del AYES, *El profesor despierta mi interés por la asignatura* [$t= -3.424$; $p= .001^3$; DM= $-.47$ (DM GC-GE)], y *El profesor valora el esfuerzo que yo hago* [$t= -2.760$; $p= .008^3$; DM= $-.51$ (DM GC-GE)], sin embargo, la magnitud del efecto es muy pequeña, y, por tanto, la diferencia de medias se considera irrelevante.

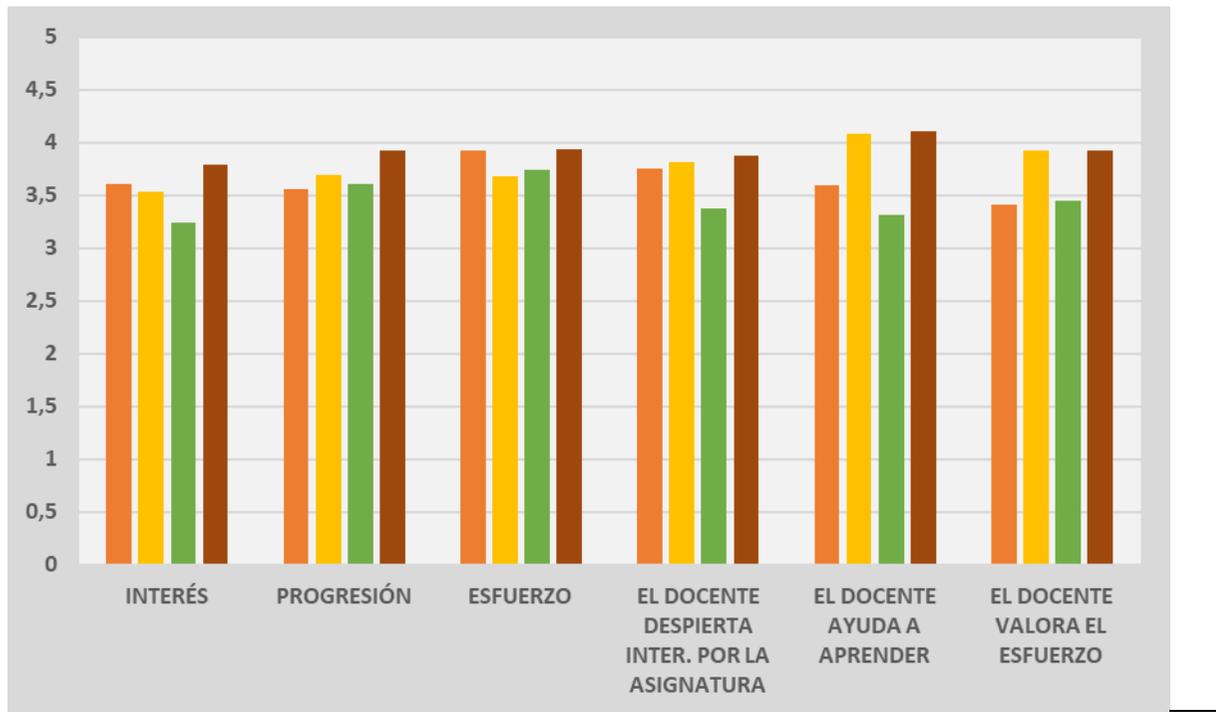
En la **Figura F1.IEPA-AYES** podemos observar de modo gráfico la similitud en la magnitud de las medias entre los grupos GE y GC en todos los factores de los cuestionarios IEPA y AYES.

Tabla 33. Tabla F1.IEPA-AYES-2.2.5. Estadísticos descriptivos en las dimensiones de los cuestionarios IEPA y AYES, y evaluación de las diferencias de medias en la medida Pre-Intervención.

			Pre-Intervención		Prueba de diferencia de medias Pre-Intervención			
			M	DT	<i>t</i>	<i>g</i> ¹	<i>p</i> ^A	DM ²
IEPA	Tengo interés por la asignatura	Control	3.61	.782	.523	121	.602	.08
		Experimental	3.53	.739				
	Progreso en la asignatura	Control	3.56	1.080	-.702	53.406 ¹	.486	-.13
		Experimental	3.69	.701				
	Me esfuerzo en la asignatura	Control	3.92	.682	1.509	121	.134	.24
		Experimental	3.68	.854				
AYES	El profesor despierta mi interés por la asignatura	Control	3.76	.738	-.390	121	.697	-.05
		Experimental	3.81	.687				
	El profesor me ayuda a aprender	Control	3.60	.895	-3.424	121	.001³	-.47
		Experimental	4.08	.616				
	El profesor valora el esfuerzo que yo hago	Control	3.41	1.080	-2.760	49.926 ¹	.008³	-.51
		Experimental	3.92	.618				

Nota. Ver Tabla F1.EME-2.1.5, Tabla F1.EME-2.1.3. AA y Tabla F1.IEPA-AYES-2.2.4 AA

Figura 8. F1.IEPA-AYES. Pre-Intervención. Representación gráfica de las medias de las dimensiones de los cuestionarios IEPA y AYES en el GE y GC



2.2.6.- *Evaluación del patrón de correlaciones entre los factores de los cuestionarios IEPA y AYES en la medida Pre-Intervención.* Ver Tabla **F1. IEPA-AYES-2.2.6**

En la Tabla **F1. IEPA-AYES-2.2.6** se destacan en colores azul y rosa la correlación de Pearson entre los factores de IEPA y AYES, respectivamente. Se destacan en color verde las correlaciones entre los factores de ambos cuestionarios. Debido a que el patrón de correlaciones en el GE y en el GC en la medida Pre-Intervención es el mismo, se muestra el resultado en la medida Pre-Intervención para el conjunto de la muestra. Se aprecian cuatro resultados destacables.

Uno, se observa que todas las correlaciones son positivas y se distancian de cero, siendo importantes o relevantes (correlaciones mayores de .50).

Dos, todas las correlaciones resultan estadísticamente significativas, pero no todas tienen la misma relevancia.

Tres, las correlaciones más altas, son dos. Una se produce entre dos factores del IEPA, *Tengo interés por la asignatura* y *Progreso en la asignatura* ($r_p=.670$), y otra se produce entre dos factores del AYES, *El profesor me ayuda a aprender* y *El profesor valora el esfuerzo que yo hago* ($r_p=.675$).

Cuatro, las correlaciones más bajas, es decir, muy poco relevantes se producen entre todos los ítems de IEPA y el factor del AYES *El profesor valora el esfuerzo que yo hago*.

Tabla 34. Tabla F1. IEPA-AYES-2.2.6. Patrón de correlaciones entre las dimensiones de los cuestionarios IEPA y AYES en la medida Pre-Intervención (N=125).

		2	3	4	5	6
IEPA	1 Tengo interés por la asignatura	.670**	.511**	.550**	.390**	.291**
	2 Progreso en la asignatura	1	.573**	.430**	.519**	.357**
	3 Me esfuerzo en la asignatura		1	.375**	.427**	.275**
AYES	4 El profesor despierta mi interés por la asignatura			1	.487**	.503**
	5 El profesor me ayuda a aprender				1	.675**
	6 El profesor valora el esfuerzo que yo hago					1

Nota. Ver Tabla F1.EME-2.1.6.

2.3.- Resultados obtenidos mediante el cuestionario Multidimensional Body Self Relations Questionnaire (MBSRQ_{A-a}).

Primero. Ajuste del cuestionario en la muestra total de participantes

2.3.1.- *Exposición de los estadísticos descriptivos de todos los ítems y de cada uno de los factores del cuestionario MBSRQ_{A-a} en la muestra total de alumnos. Ver Tabla F1.MBSRQ-2.3.1*

En la Tabla **F1.MBSRQ-2.3.1** se aprecian tres aspectos relevantes.

El primero, es la homogeneidad en la respuesta de todos los alumnos en todos los ítems, ya que todos los ítems tienen una DT cercana a 1.

El segundo, es que todos los ítems tienen una distribución normal, con un sesgo y curtosis cercana a cero (sólo dos ítems tienen una curtosis inferior a -1).

El tercero es el elevado índice de homogeneidad corregida (IHC) de todos los ítems, lo que quiere significa que existe una elevada consistencia en el contenido que se evalúa en cada uno de ellos, excepto en dos ítems *Presto especial atención al cuidado de mi pelo* y *Al primer signo de enfermedad voy al médico*. Sin embargo, esto es esperable en una muestra de tamaño reducido (ver Fernández et al., 2022).

2.3.2.-Examen del ajuste de la dimensionalidad. Ver **Tabla F1.MBSRQ-2.3.1**

El AFC de las respuestas en el cuestionario de MBSRQ_{A-a} (Fernández et al., 2022) en el conjunto de estudiantes reveló que la dimensionalidad teórica del MBSRQ_{A-a} se ajusta plenamente, avalando la validez del constructo del cuestionario y su uso pertinente en la muestra de participantes de esta investigación.

2.3.3.-Examen de la fiabilidad mediante la evaluación de la consistencia interna a través del alfa de Cronbach, de cada uno de los factores, y del cuestionario completo, en MBSRQ_{A-a}. Ver **Tabla F1.MBSRQ-2.3.1**

En lo que respecta al examen de la fiabilidad, la consistencia interna del conjunto de los ítems que conforman los cuatro factores del cuestionario MBSRQ_{A-a} es mayor de .75 en tres de ellos, y .558 en el factor *Preocupación por la enfermedad*, del mismo modo que hallaron Fernández et al., (2022). Por lo tanto, el examen la fiabilidad de MBSRQ_{A-a} examinada mediante el Alpha de Cronbach ha sido plenamente satisfecha

Tabla 35. F1.MBSRQ-2.3.1. Estadísticos descriptivos, en todos los ítems en los del cuestionario Multidimensional Body Self Relations Questionnaire, MBSRQA-a, en la medida Pre-Intervención. Coeficiente de consistencia interna y resultados de la evaluación de la dimensionalidad mediante el AFC.

Ítems MBSRQ _{A-a}	M	DT	Asim.	Curt.	IHc
4.Mi cuerpo es atractivo	2.95	1.046	-.247	-.307	.579
8.Me gusta mi aspecto tal y como es	3.22	1.121	-.280	-.617	.496
16.Casi todo el mundo me considera guapo/a	3.02	.889	.038	.365	.415
28.Me gusta cómo me sienta la ropa	2.97	1.198	.091	-.905	.489
41. Parte media del cuerpo (abdomen y estómago)	3.22	1.075	-.126	-.451	.443
44. Peso	2.95	1.015	.238	-.201	.480
9.Miro mi aspecto físico en un espejo siempre que puedo	3.36	1.273	-.397	-.833	.385
1.Antes de salir invierto mucho tiempo en arreglarme	2.91	1.338	.061	-1.134	.216
29.Pre-Intervención-Intervenciónsto especial atención al cuidado de mi pelo	3.38	1.038	-.344	-.307	.198
33.Nunca pienso en mi aspecto	3.15	1.100	-.122	-.508	.252
3.Para mí es importante tener mucha fuerza	2.62	1.060	.102	-.670	.345
11.Tengo una buena capacidad de resistencia física	2.95	1.190	-.139	-.949	.524
19.Estar en forma no es una prioridad en mi vida	3.07	1.258	.010	-.974	.437
24.No soy bueno en deportes o juegos	3.30	1.278	-.331	-.867	.485
25.Es muy raro que yo piense en mis habilidades y capacidades deportivas	3.04	1.110	-.044	-.684	.496
26.Me esfuerzo en mejorar mi resistencia física	2.96	1.110	.044	-.684	.499
3.No le doy importancia a mejorar mis habilidades en las actividades físicas	3.55	1.181	-.559	-.465	.454
32.Pre-Intervención-Intervenciónsto atención a cualquier signo que indique que puedo estar enfermo	3.21	1.095	-.236	-.582	.300
38.Soy muy consciente de pequeños cambios en mi salud	3.20	1.374	-.254	-1.232	.258
39.Al primer signo de enfermedad voy al médico	3.10	1.139	-.158	-.740	.098
Factores (Alfa C en el cuestionario total=.736)	M	DT	Asim.	Curt.	Alfa C
Satisfacción por el aspecto físico (4, 8, 16, 28, 41, 44)	3.09	.764	-.178	3.0915	.879
Preocupación por la apariencia (9, 10, 29, -33)	3.48	.908	-.111	3.4776	.760
Preocupación por la enfermedad (32, 38, 39)	2.76	.801	.097	2.7588	.558
Satisfacción por la forma física (3, 11, -19, -24, -25, 26, -30)	2.95	.831	-.22	2.9492	.856
AFC [CFI=.948; RMSEA [90%IC]=.037[0-.045]; RMSR=.044]					

Nota. MBSRQ_{A-a}, = Multidimensional Body Self Relations Questionnaire (Fernández et al., 2022). Resto, ver Tabla F2.EME-2.1.1 a y F2.EME-2.1.1 b.

Segundo. Evaluación de las diferencias entre el GE y GC en las medidas Pre-Intervención.

2.3.4.- Examen de las diferencias entre los niveles de ambas variables, Realizar Actividades Artísticas y Realizar Actividades Deportivas, en cada uno de los factores del cuestionario MBSRQ_{A-a},

Realizar Actividades Artísticas (AA). MBSRQ_{A-a}, Ver Tabla **F1.MBSRQ-2.3.4 AA**

Ambos grupos, GE y GC, presentaban el mismo patrón de resultados en la medida Pre-Intervención en todas las dimensiones, y por ello, se decidió realizar el análisis para el conjunto de la muestra y de este modo proporcionar más potencia de prueba para cada una de las dimensiones.

En la Tabla se puede comprobar que antes de iniciar la intervención, no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones del cuestionario en función de Sí realizan AA o No Realizan AA. Este resultado es esperable. A priori, es esperable que nada tenga que ver Realizar AA o no Realizar AA con la imagen corporal. Nosotros no conocemos ninguna investigación que haya estudiado esta relación.

Realizar Actividades Deportivas (AD). MBSRQ_{A-a}, Ver Tabla **F1.MBSRQ-2.3.4 AD**

Ambos grupos, GE y GC, presentaban el mismo patrón de resultados en la medida Pre-Intervención en todas las dimensiones, y por ello, se decidió realizar el análisis para el conjunto de la muestra y de este modo proporcionar más potencia de prueba para cada una de las dimensiones.

En la Tabla se puede comprobar que antes de iniciar la intervención, existen diferencias estadísticamente significativas en *Satisfacción por la forma física*, y diferencias marginalmente estadísticamente significativas en la dimensión *Satisfacción por el aspecto físico*. Este resultado es esperable. Ambos factores están relacionados y Fernández et al., (2023) han demostrado que las personas que realizan deporte manifiestan una imagen corporal más satisfactoria (mayor puntuación) en estas dos dimensiones, que las personas que no realizan deporte.

Tabla 36. F1.MBSRQ-2.3.4 AA. Estadísticos descriptivos en las dimensiones del cuestionario MBSRQA-a, y evaluación de las diferencias de medias entre los que Sí realizan Actividades Artísticas y los que No realizan Actividades Artísticas a comienzo de curso en el conjunto de la muestra, antes de iniciar la Intervención.

		Pre-Intervención		Prueba de diferencia de medias Pre-Intervención			
		M	DT	t	gl ¹	p ^A	DM ²
		Satisfacción por el aspecto físico	No Realizan AA	3.236	.802	1.355	121
	Si Realizan AA	3.032	.744				
Preocupación por la apariencia	No Realizan AA	3.632	.867	1.215	121	.227	.218
	Si Realizan AA	3.414	.921				
Preocupación por la enfermedad	No Realizan AA	2.732	.716	-.242	121	.809	-.039
	Si Realizan AA	2.770	.837				
Satisfacción por la forma física	No Realizan AA	3.118	.844	1.456	121	.148	.239
	Si Realizan AA	2.879	.821				

Nota. ¹=el nombre de cada una de las dimensiones se describe en base a la interpretación de lo que cada uno de ellos pretende medir, para que sea más clarificador. Resto, ver Tablas F1.EME-2.1.3. AA y F1.EME-2.1.3. AD

Tabla 37. F1.MBSRQ-2.3.4 AD. Estadísticos descriptivos en las dimensiones del cuestionario MBSRQA-a, y evaluación de las diferencias de medias entre los que Sí realizan Actividades Deportivas y los que No realizan Actividades Deportivas a comienzo de curso en el conjunto de la muestra, antes de iniciar la Intervención.

		Pre-Intervención		Prueba de diferencia de medias			
		M	DT	t	gl ¹	p ^A	DM ²
Satisfacción por el aspecto físico	No Realizan AD	2.919	.65721	-1.917	121	.058	-.271
	Si Realizan AD	3.190	.80676				
Preocupación por la apariencia	No Realizan AD	3.3278	.91363	-1.396	121	.165	-.236
	Si Realizan AD	3.5641	.89862				
Preocupación por la enfermedad	No Realizan AD	2.5926	.82844	-1.763	121	.080	-.262
	Si Realizan AD	2.8547	.77402				
Satisfacción por la forma física	No Realizan AD	2.4667	.83700	-5.432	121	.000⁵	-.761
	Si Realizan AD	3.2276	.69253				

Nota. Ver Tablas F1.IEPA-AYES-2.2.4 AA, F1.EME-2.1.3. AA y F1.EME-2.1.3. AD.

2.3.5.- Examen de las diferencias entre el GE y el GC en cada uno de los factores o dimensiones del cuestionario MBSRQ_{A-a}, en la medida Pre-Intervención. Ver Tabla **F1.MBSRQ-2.3.5**, y **Figura F1. MBSRQ**

Antes de iniciar la intervención, existen diferencias estadísticamente significativas en dos factores del MBSRQ_{A-a}, *Preocupación por el aspecto físico* [$t= 2.238$; $p= .027^3$; $DM= .33$ (DM GC-GE)], y *Preocupación por la enfermedad* [$t= 2.060$; $p= .042^3$; $DM= .32$ (DM GC-GE)], sin embargo, la magnitud del efecto es muy pequeña, y por tanto, la diferencia de medias se considera irrelevante.

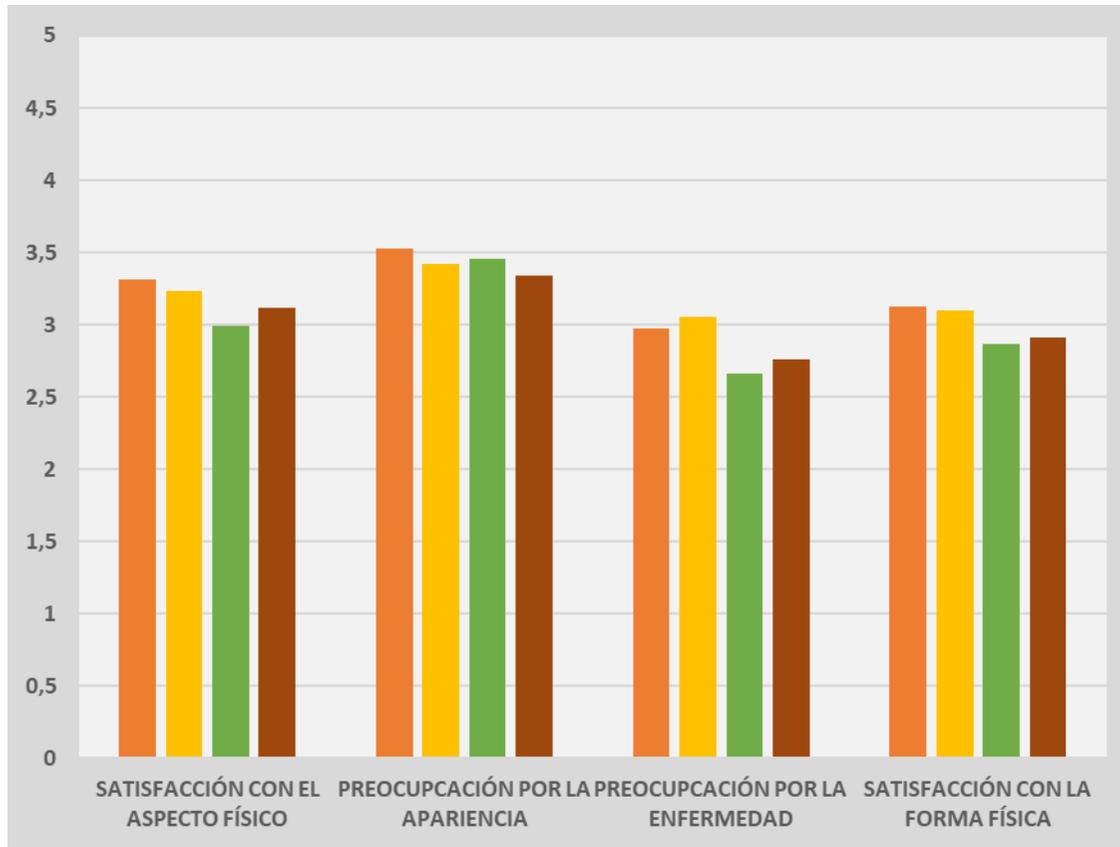
En la **Figura F1. MBSRQ**, podemos observar la similitud en la magnitud de las medias entre los grupos GE y GC en la medida Pre-Intervención en los cuatro factores que dimensionan la Imagen Corporal desde la óptica del MBSRQ_{A-a}.

Tabla 38. F1.MBSRQ-2.3.5. Estadísticos descriptivos en las dimensiones del cuestionario MBSRQA-a, y evaluación de las diferencias de medias en la medida Pre-Intervención.

		Pre-Intervención		Prueba de diferencia de medias Pre-Intervención			
		M	DT	<i>t</i>	<i>g</i> ¹	<i>p</i> ^A	DM ²
Satisfacción por el aspecto físico	Control	3.31	.690	2.238	121	.027³	.33
	Experimental	2.99	.778				
Preocupación por la apariencia	Control	3.53	.835	.398	121	.691	.07
	Experimental	3.46	.944				
Preocupación por la enfermedad	Control	2.97	.821	2.060	121	.042³	.32
	Experimental	2.66	.776				
Satisfacción por la forma física	Control	3.13	.840	1.639	121	.104	.26
	Experimental	2.87	.819				

Nota. Ver Tabla F1.EME-2.1.5, Tabla F1.EME-2.1.3. AA y Tabla F1.IEPA-AYES-2.2.4 AA

Figura 9. F1. MBSRQ. Pre-Intervención. Representación gráfica de las medias de las dimensiones del cuestionario MBSRQ_{A-a}, en el GE y GC



2.3.6.- *Evaluación del patrón de correlaciones entre los factores del cuestionario MBSRQ_{A-a}, en la medida Pre-Intervención. Ver Tabla F1.MBSRQ-2.3.6*

Debido a que el patrón de correlaciones en el GE y en el GC en la medida Pre-Intervención no difiere aparentemente, se muestra el resultado en la medida Pre-Intervención para el conjunto de la muestra. Son destacables dos aspectos:

Uno. Sólo dos correlaciones resultan estadísticamente significativas, *Satisfacción por el aspecto físico - Satisfacción por la forma física*, y, *Preocupación por la apariencia - Preocupación por la enfermedad*, y ambas con una magnitud poco relevante, la primera, menos.

Dos. El resto de las correlaciones son cercanas a cero, que podría indicar, ausencia de relación, o relación no lineal.

Estos resultados son compatibles con los resultados hallados por Fernández et al., (2023)

Tabla 39. Tabla F1.MBSRQ-2.3.6. Patrón de correlaciones entre las dimensiones del cuestionario MBSRQ_{A-a}, en la medida Pre-Intervención (N=125).

Ítems	2	3	4
1 Satisfacción por el aspecto físico	.054	.061	.308**
2 Preocupación por la apariencia	1	.434**	.071
3 Preocupación por la enfermedad		1	.131
4 Satisfacción por la forma física			1

Nota. Ver Tabla F1.EME-2.1.6.

3.- Evaluación de las diferencias entre los grupos Experimental y Control en la nota académica a la que se comprometen alcanzar al finalizar el curso académico.

La nota media a la que ambos grupos, G. Experimental y G. Control se comprometen es la misma estadísticamente. Es alta, un Notable alto, y no hay diferencias estadísticamente significativas. Ver Tabla **F1.NOTA-3**

Tabla 40. F1.NOTA-3. Nota a la que se comprometen los participantes a comienzo de curso y Nota alcanzada a final de curso

Nota a la que se comprometen a comienzo de curso ^{1,2}	
Grupo Control (n=39)	Grupo Experimental (n=84)
8.231 (1.26)	8.063 (1.23)
DM=.168; t=.697; gl=121; p=.487	

Nota. Ver Tabla F1.EME-2.1.5, Tabla F1.EME-2.1.3. AA y Tabla F1.IEPA-AYES-2.2.4 AA

4.- Evaluación de las diferencias entre los grupos Experimental y Control en la correlación entre los factores o dimensiones de la escala de Motivación Educativa (EME), de la escala de Interés, Esfuerzo, Progreso y Aprendizaje (IEPA) y de la escala de Ayuda al Estudiantes (AYES), en la medida Pre-Intervención.

Debido a que el patrón de correlaciones en el GE y en el GC en la medida Pre-Intervención no difiere aparentemente, se muestra el resultado en la medida Pre-Intervención para el conjunto de la muestra. Ver Tablas F1.Correlaciones-4.1, y F1.Correlaciones-4.2.

En la Tabla F1.Correlaciones-4.1 se muestra el patrón de correlaciones entre las dimensiones del cuestionario [EME (ME)-IEPA-AYES] y [EME(MI)-IEPA-AYES] en la muestra total (N=125).

Se observa que, a comienzo de curso, de las dimensiones de EME (ME), sólo *Regulación Identificada* (ME) está correlacionada con *Me esfuerzo en la asignatura* (IEPA). Ninguna dimensión de ME está relacionada con ninguna dimensión de AYES.

En lo que respecta a las dimensiones de EME (MI), todas están relacionadas con *Tengo interés por la asignatura* (IEPA), y también (excepto el factor *A las Exp. Estimulantes*) con *Me esfuerzo en la asignatura* (IEPA). Sin embargo, ninguna dimensión de MI está relacionada con AYES.

Finalmente, es *Amotivación*, no está relacionada con ninguna dimensión de IEPA y AYES.

En la Tabla F1.Correlaciones-4.2 se muestra el patrón de correlaciones entre las dimensiones del cuestionario [MBSRQ-IEPA-AYES] y [MBSRQ-EME(ME-MI-Amotivación)] en la muestra total (N=125).

No se observa ninguna correlación destacada entre las dimensiones examinadas del cuestionario MBSRQ y las dimensiones de IEPA, AYES y EME.

Tabla 41. F1.Correlaciones-4.1. Patrón de correlaciones entre las dimensiones del cuestionario [EME (ME)-IEPA-AYES] y [EME(MI)-IEPA-AYES] en la muestra total (N=125).

Muestra Total Pre [EME(ME)-IEPA-AYES]		4	5	6	7	8	9
EME (ME)	1 Regulación Externa	.071	.122	.133	-.026	-.032	-.171
	2 Regulación Identificada	.249**	.296**	.448**	.194*	.159	.047
	3 Regulación Introyectada	.218*	.171	.420**	.110	.064	-.052
IEPA	4 Tengo interés por la asignatura						
	5 Progreso en la asignatura						
	6 Me esfuerzo en la asignatura						
AYES	7 El profesor despierta mi interés por la asignatura						
	8 El profesor me ayuda a aprender						
	9 El profesor valora el esfuerzo que yo hago						
Amotiv	10 Amotivación	-.302**	-.355**	-.327**	-.323**	-.062	-.011
Muestra Total Pre [EME(MI)-IEPA-AYES]		4	5	6	7	8	9
EME (MI)	1 Al Conocimiento	.551**	.378**	.494**	.370**	.239**	.135
	2 A las Exp. Estimulantes	.419**	.218*	.388**	.232**	.145	.189*
	3 Al Logro	.430**	.380**	.559**	.235**	.117	.060
IEPA	4 Tengo interés por la asignatura						
	5 Progreso en la asignatura						
	6 Me esfuerzo en la asignatura						
AYES	7 El profesor despierta mi interés por la asignatura						
	8 El profesor me ayuda a aprender						
	9 El profesor valora el esfuerzo que yo hago						

Nota. Se destacan en negrita las correlaciones iguales o superiores a .40. Ver Tabla F1.EME-2.1.6.

Tabla 42. F1. Correlaciones-4.2. Patrón de correlaciones entre las dimensiones del cuestionario [MBSRQ-IEPA-AYES] y [MBSRQ-EME(ME-MI-Amotivación)] en la muestra total (N=125).

Muestra Total Pre [MBSRQ-IEPA-AYES]		5	6	7	8	9	10	
MBSRQ	1 Satisfacción por el aspecto físico	.035	-.031	.017	-.014	-.049	-.010	
	2 Preocupación por la apariencia	-.111	-.042	.065	-.128	-.049	-.218*	
	3 Preocupación por la enfermedad	.168	.149	.324**	.001	.086	-.119	
	4 Satisfacción por la forma física	.119	.123	.099	-.031	-.085	-.094	
IEPA	5 Tengo interés por la asignatura							
	6 Progreso en la asignatura							
	7 Me esfuerzo en la asignatura							
AYES	8 El profesor despierta mi interés por la asignatura							
	9 El profesor me ayuda a aprender							
	10 El profesor valora el esfuerzo que yo hago							
Grupo Control Post [MBSRQ-EME(ME-MI-Amotivación)]		5	6	7	8	9	10	11
MBSRQ	1 Satisfacción por el aspecto físico	-.054	-.057	.050	-.078	-.091	.033	-.106
	2 Preocupación por la apariencia	.228*	.167	.303**	-.023	.066	.180*	.031
	3 Preocupación por la enfermedad	.228*	.167	.303**	.099	.169	.292**	-.068
	4 Satisfacción por la forma física	.223*	.087	.114	.086	-.049	.124	-.136
EME (ME)	5 Regulación Externa							
	6 Regulación Identificada							
	7 Regulación Introyectada							
EME (MI)	8 Al Conocimiento							
	9 A las Exp. Estimulantes							
	10 Al Logro							
Amotivación	11 Amotivación							

Nota. Ver Tabla F1.EME-2.1.6.

SEGUNDA FASE. POST-INTERVENCIÓN

Objetivos. Evaluación del efecto de la intervención

Los resultados obtenidos mediante el análisis de los datos en la primera fase, de modo rotundo permiten concluir que no existe sesgo de selección, y, por lo tanto, ambos grupos, Grupo experimental y Grupo Control, son iguales estadísticamente, en el conjunto de variables que pudieran sesgar de modo sistemático los resultados, variables sociodemográficas y variables relativas al ejercicio de actividades deportivas y artísticas. Son iguales estadísticamente en la medida Pre-intervención en las dimensiones de la escala de Motivación Educativa (EME), de la escala de Interés, Esfuerzo y Progresión en el Aprendizaje (IEPA), de la escala de Ayuda al Estudiantes (AYES), y del cuestionario Multidimensional Body Self Relations Questionnaire (MBSRQ_{A-a}). También son iguales estadísticamente en la nota académica que se comprometen alcanzar a final de curso. Ambos grupos, por tanto, son comparables.

Así pues, el efecto de la intervención se analiza evaluando cinco aspectos. Los siguientes:

Primero. Efecto diferencial en el Grupo Experimental y el Grupo de Control del ejercicio de Actividades Artísticas y Actividades Deportivas sobre la medida Post en las dimensiones de la escala de Motivación Educativa (EME), de la escala de Interés,

Esfuerzo y Progresión en el Aprendizaje (IEPA), de la escala de Ayuda al Estudiantes (AYES), y del cuestionario Multidimensional Body Self Relations Questionnaire (MBSRQ_{A-a}).

Se realizan 2 análisis:

Primero 1.1.- En cada uno de los grupos, Grupo experimental y Grupo de Control, evaluación de las diferencias en la medida Post de todos los factores o dimensiones contenidos en las cuatro escalas anteriores, **entre los que Sí realizan AA y No realizan actividades AA.**

Primero 1.2.- En cada uno de los grupos, Grupo experimental y Grupo de Control, evaluación de las diferencias en la medida Post de todos los factores o dimensiones contenidos en las cuatro escalas anteriores, **entre los que Sí realizan AD y No realizan actividades AD.**

El resultado obtenido en este análisis condiciona el análisis realizado en adelante relativo a las dimensiones contenidas en las cuatro escalas anteriores.

Dado que no hubo sesgo de selección, dado que no hubo diferencias en las medidas Pre-Intervención en ninguna variable de interés en esta investigación, con este análisis que se realiza en los puntos Primero 1.1 y Primero 1.2, se pretende observar en qué medida, la medida Post en las dimensiones de la escala de Motivación Educativa (EME), de la escala de Interés, Esfuerzo, Progresión en el Aprendizaje (IEPA), de la escala de Ayuda al Estudiantes (AYES), y del cuestionario Multidimensional Body Self Relations

Questionnaire (MBSRQ_{A-a}), es igual o diferente en el GE que en el GC (hubiese sido conveniente evaluar esta aspecto mediante el análisis de un diseños cruzado como se argumentó en el apartado *Análisis de datos*. Sin embargo, el desequilibrio tan grande entre los grupos y el escaso tamaño de la muestra no garantizaba la validez de la conclusión estadística del análisis).

Segundo. Evaluación de las diferencias entre los grupos Experimental y Control en la medida Post de las dimensiones de la escala de Motivación Educativa (EME), de la escala de Interés, Esfuerzo, Progresión en el Aprendizaje (IEPA), de la escala de Ayuda al Estudiantes (AYES), y del cuestionario Multidimensional Body Self Relations Questionnaire (MBSRQ_{A-a}).

Tercero. Evaluación del cambio Pre-Post en cada uno de los grupos, Grupo experimental y Grupo de Control en todas las dimensiones de la escala de Motivación Educativa (EME), de la escala de Interés, Esfuerzo, Progresión en el Aprendizaje (IEPA), de la escala de Ayuda al Estudiantes (AYES), y del cuestionario Multidimensional Body Self Relations Questionnaire (MBSRQ_{A-a}).

Cuarto. Evaluación del cambio Pre-Post en el patrón de correlaciones en cada uno de los grupos, Grupo experimental y Grupo de Control en todas las dimensiones de la escala de Motivación Educativa (EME), de la escala de Interés, Esfuerzo, Progresión en el Aprendizaje (IEPA), de la escala de Ayuda al Estudiantes (AYES), y del cuestionario Multidimensional Body Self Relations Questionnaire (MBSRQ_{A-a}).

Quinto. Evaluación de las diferencias entre los grupos Experimental y Control en la nota académica que finalmente alcanzaron a final de curso, y evaluación de la diferencia en cada uno de los grupos, Grupo experimental y Grupo de Control, entre la nota académica a la que se comprometieron alcanzar al finalizar el curso académico y la nota que finalmente obtuvieron

Sexto. En las medidas Post-Intervención, evaluación de las diferencias entre los grupos Experimental y Control en la correlación entre los factores o dimensiones de la escala de Motivación Educativa (EME), de la escala de Interés, Esfuerzo, Progreso y Aprendizaje (IEPA) y de la escala de Ayuda al Estudiantes (AYES).

El análisis de los cuatro primeros aspectos descritos para evaluar el efecto de la intervención se realiza en cada una de las dimensiones de la escala de Motivación Educativa (EME), de la escala de Interés, Esfuerzo, Progresión en el Aprendizaje (IEPA), de la escala de Ayuda al Estudiantes (AYES), y del cuestionario Multidimensional Body Self Relations Questionnaire (MBSRQ_{A-a}). Después, se evalúa el quinto aspecto relativo a la nota académica.

Motivación que justifica el alcance de los objetivos de la Segunda fase

Evaluar el efecto de la intervención del modo más aséptico posible en el espectro de matices que se planificó en la investigación llevada a cabo. Si la intervención ha sido efectiva se deberían cumplir las hipótesis expuestas.

Como se expuso anteriormente en el apartado Objetivos de la Segunda Fase, en adelante, se muestran los resultados de los cuatro primeros aspectos descritos para evaluar el efecto de la intervención en cada una de las dimensiones de la escala de Motivación Educativa (EME), de la escala de Interés, Esfuerzo, Progresión en el Aprendizaje (IEPA), de la escala de Ayuda al Estudiantes (AYES), y del cuestionario Multidimensional Body Self Relations Questionnaire (MBSRQ). Después, se evalúa el quinto aspecto relativo a la nota académica.

Resultados obtenidos

1.- Resultados obtenidos en las dimensiones de la escala de Motivación Educativa (EME).

Primero. Efecto diferencial en el Grupo Experimental y el Grupo de Control sobre la medida Post en las dimensiones de la escala de Motivación Educativa (EME)

Primero 1.- En cada uno de los grupos, Grupo experimental y Grupo de Control, evaluación de las diferencias en la medida Post de todos los factores de la escala de motivación EMA, **entre los que Sí realizan AA y No realizan actividades AA**. Ver **Tabla F2.EME-1.1**

Se aprecian tres resultados relevantes.

Uno. Ni el GC, ni el GE conservan el patrón de diferencias que se observaron en la medida Pre-Intervención en el conjunto de la muestra. En Post-Intervención, el GC muestra diferencias estadísticamente significativas en *Exp. Estimulantes* (MI), y el GE en *Regulación Externa* (ME). Además, en el GC la mayor motivación la muestran los participantes que Sí realizan AA, y en el GE, la mayor motivación la muestran los participantes que No realizan AA.

Este resultado requiere de investigación posterior para explicar por qué puede suceder esto. Una posible explicación podría ser que realizar AA sea motivante, o que una persona está motivada y por eso realiza AA. Ambas cosas podrían ser. Sin embargo, la intervención que recibe el GE, incrementa la motivación, posiblemente más que el hecho de realizar AA. Es decir, que es posible que aquellos que no realizan AA, encuentren o descubran a través de la intervención una ventana de motivación que les ha sorprendido de modo muy positivo, y han reaccionado a ello de este modo, disparando la motivación. Sin embargo, esta es una hipótesis que requiere futura investigación.

Dos. Si comparamos las medias y desviaciones típicas en el GC y GE se aprecia que en las tres dimensiones de ME y en las tres dimensiones de MI, los participantes en el GE tienen mayor media que los participantes en el GC y tienen menor DT. Esto implica que tienen mayor motivación, y que la intervención de alguna manera provoca que la respuesta sea más homogénea en todo el GE.

Esto se podría interpretar como que la intervención está ejerciendo efecto en todos los participantes del GE (es un curso académico, y el efecto va calando en todos los sujetos, por contagio, por la insistencia del profesor, o por lo que sea, y tiene un efecto positivo, claro está. Es posible que una intervención de este tipo, de menos

tiempo (por ejemplo, de 3 meses) no tenga un resultado tan generalizado. Claro está, este aspecto debe investigarse en otro estudio para ver si esto es así o no).

Tres. En la Tabla F2.EME-1.1 se muestran también las medias en las medidas Pre-Intervención en el conjunto de la muestra (comentadas en la Primera Fase). Se aprecia que el GE está tan motivado como al principio de curso (muy baja amotivación). Es decir, el efecto de la intervención ha conseguido mantener el entusiasmo y *las ganas* que los alumnos tenían a principio de curso, **se continúan percibiendo competentes y capaces de controlar su resultado** (se mantiene la media, y la DT es menor que en Pre-Intervención). Sin embargo, los participantes del GC han manifestado estar más amotivados que a principio de curso, y además homogéneamente más amotivados (es decir, de modo general en el GC todos los participantes están más amotivados que a principio de curso, **se perciben incompetentes e incapaces de controlar sus resultados**, cuando a principio de curso no era así, y esto sucede tanto a los alumnos que realizan AA y como a los que no realizan AA).

Se podría decir que en el GC todos los participantes están más amotivados a final de curso, y que en el GE sucede justamente lo contrario.

Tabla 43. F2.EME-1.1. En cada uno de los grupos, Grupo experimental y Grupo de Control, evaluación de las diferencias en la medida Post de todos los factores de la escala de motivación EMA, **entre los que Sí realizan AA y No realizan actividades AA.**

		Post-Intervención Grupo Control									Post-Intervención Grupo Experimental					
		TPre-Interv		Post-Intervención		Prueba de DM Post-Intervención					Post-Intervención		Prueba de DM Post-Intervención			
		M	DT	M	DT	t	gl ¹	p ^A	DM ²	M	DT	t	gl ¹	p ^A	DM ²	
Motivación Extrínseca	Regulación Externa	4.89	1.56	No Arte	4.929	1.222	1.370	37	.179	.578	6.339	.943	2.361	82	.021⁴	.563
		4.64	1.44	Si Arte	4.350	1.287					5.777	1.069				
	PReg. Identificada	4.83	1.25	No Arte	5.554	1.034	1.187	37	.243	.433	6.304	.678	-.809	82	.421	-.134
		5.47	1.03	Si Arte	5.120	1.125					6.438	.733				
	Reg. Introyectada	4.28	1.47	No Arte	4.500	1.490	-.223	37	.825	-.100	5.813	1.292	.927	82	.356	.259
		4.13	1.52	Si Arte	4.600	1.258					5.554	1.162				
Motivación Intrínseca	PAI Conocimiento	4.55	1.15	No Arte	4.768	1.426	-1.435	37	.160	-.532	6.179	.569	-.936	82	.352	-.156
		5.36	.92	Si Arte	5.300	.896					6.335	.785				
	A las Exp. Estimulantes	3.14	1.30	No Arte	4.429	1.335	-2.046	37	.048⁴	-.811	5.241	1.117	.381	82	.704	.103
		3.63	1.31	Si Arte	5.240	1.100					5.138	1.185				
	Al Logro	4.07	1.11	No Arte	5.036	1.032	.588	37	.560	.205	5.732	.993	-.055	82	.956	-.013
		4.41	1.27	Si Arte	4.830	1.058					5.746	1.082				
Amotivación	Amotivación	2.24	1.58	No Arte	3.036	.865	-.702	37	.487	-.224	2.161	1.233	1.102	82	.274	.326
		1.73	.98	Si Arte	3.260	1.004					1.835	1.299				

Nota. AA= Actividades artísticas; No/Si Arte= No realizan AA/ Sí realizan AA (por motivos de espacio, en la Fase 2 se expone de este modo); G.Control (n=39); G.Experimental (n=84). DM²= No Realizan AA - Si Realizan AA. Una DM negativa indica que los que Sí realizan actividades artísticas muestran mayor puntuación en motivación. Resto, ver Tabla F1.EME-2.1.3. AA; T=Estadísticos descriptivos en el conjunto de la muestra, debido a que en la medida Pre-Intervención no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el Ge y el GC; P= variables en las se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los que Sí realizan AA y los que No realizan AA, teniendo mayor puntuación los que Sí realizan AA .

Primero 2.- En cada uno de los grupos, Grupo experimental y Grupo de Control, evaluación de las diferencias en la medida Post-Intervención de todos los factores de la escala de motivación EMA, **entre los que Sí realizan AD y No realizan actividades AD.** Ver **Tabla F2.EME-1.2**

Se aprecian tres resultados relevantes.

Uno. El GC conserva el mismo patrón de diferencias entre los que Sí realizan AD y los que No realizan AD que se observó en la medida Pre-Intervención en el conjunto de la muestra. El GE no. Esto es, en el GC no se observan diferencias estadísticamente significativas en ninguna dimensión en función de la variable hacer AD o no realizar AD.

Dos. Si comparamos las medias y desviaciones típicas en el GC y GE se aprecia que en las tres dimensiones de ME y en las tres dimensiones de MI, los participantes en el GE tienen mayor media que los participantes en el GC (y siempre mayor media el subgrupo que Sí realiza AD. Este aspecto no ocurre en todas las dimensiones en el GC), lo que implica que tienen mayor motivación, y tienen menor DT (por lo general), lo que implica que la intervención de alguna manera provoca que la respuesta sea más homogénea. Esto se podría interpretar como que la intervención está ejerciendo su efecto en todos los participantes del GE (es un curso académico, y el efecto va calando en todos los sujetos, por contagio, por la insistencia del profesor, o por lo que sea, y tiene un efecto positivo, claro está. Es posible que una intervención de este tipo, de menos tiempo, por ejemplo, de 3 meses, no tenga un resultado generalizado. No obstante, este aspecto debe investigarse en otro estudio para ver si esto es así o no). Pero, además, en el GE se aprecian diferencias estadísticamente significativas *de modo*

marginal en dos dimensiones de MI, *Al Conocimiento*, y *Al Logro*, siendo la motivación mayor en los que Sí realizan AD que en los que No realizan AD.

Tres. En la Tabla F2.EME-1.2 se muestran también las medias en las medidas Pre-Intervención en el conjunto de la muestra (comentadas en la Primera Fase). Se aprecia que el GE está tan motivado como al principio de curso (muy baja amotivación). Es decir, el efecto de la intervención ha conseguido mantener el entusiasmo y las ganas que los alumnos tenían a principio de curso, **se continúan percibiendo competentes y capaces de controlar su resultado**. Sin embargo, los participantes del GC han manifestado estar más amotivados que a principio de curso, y además homogéneamente más amotivados (es decir, de modo general en el GC todos los participantes están más amotivados que a principio de curso, **se perciben incompetentes e incapaces de controlar sus resultados**, cuando a principio de curso no era así, y esto sucede tanto a los alumnos que realizan actividades deportivas como a los que no realizan actividades deportivas).

Tabla 44. F2.EME-1.2. En cada uno de los grupos, Grupo experimental y Grupo de Control, evaluación de las diferencias en la medida Post de todos los factores de la escala de motivación EMA, **entre los que Sí realizan AD y No realizan actividades AD.**

		T ^{Pre-Interv}		Post-Intervención Grupo Control							Post-Intervención Grupo Experimental						
		M	DT	No realizan AD	Post-Intervención		Prueba de DM Post-Intervención				M	DT	No realizan AD	Prueba de DM Post-Intervención			
					M	DT	t	g ^I	p ^A	DM ²				t	g ^I	p ^A	DM ²
Motivación Extrínseca	Regulación Externa	4.67	1.67	No realizan AD	4.02	1.50	-1.694	36	.099	-.739	5.787	1.206	-1.505	72.69	.137	-.347	
		4.70	1.35	Si realizan AD	4.76	1.12					6.134	.873					
	Reg. Identificada	5.20	1.26	No realizan AD	5.50	1.03	.890	36	.380	.346	6.311	.778	-1.027	82	.307	-.160	
		5.33	1.05	Si realizan AD	5.15	1.15					6.471	.646					
	Reg. Introyectada	4.10	1.52	No realizan AD	4.83	1.35	1.027	36	.311	.468	5.591	1.243	-.358	82	.722	-.095	
		4.22	1.50	Si realizan AD	4.37	1.29					5.686	1.180					
Motivación Intrínseca	Al Conocimiento	4.92	1.19	No realizan AD	5.08	.91	-.032	36	.975	-.013	6.134	.765	-1.873	82	.065	-.290	
		5.25	.95	Si realizan AD	5.10	1.25					6.424	.654					
	A las Exp. Estimulantes	3.50	1.12	No realizan AD	4.63	.96	-1.079	36	.288	-.471	4.957	1.132	-1.684	82	.096	-.421	
		3.48	1.43	Si realizan AD	5.10	1.36					5.378	1.156					
	Al Logro	4.17	1.25	No realizan AD	4.96	.82	.361	36	.720	.131	5.530	1.150	-1.824	82	.072	-.411	
		4.40	1.22	Si realizan AD	4.83	1.13					5.942	.908					
Amotivación	Amotivación	2.01	1.39	No realizan AD	3.08	.69	-.494	36	.624	-.167	2.067	1.198	.864	82	.390	.241	
		1.80	1.08	Si realizan AD	3.25	1.07					1.826	1.356					

Nota. DM²= No Realizan AD - Si Realizan AD. Una DM negativa indica que los que realizan actividades deportivas muestran mayor puntuación en motivación. Resto, ver Tabla F1.EME-2.1.3. AA y Tabla F2.EME-1.1.

Segundo. *Evaluación de las diferencias entre los grupos Experimental y Control en la medida Post de las dimensiones de la escala de Motivación Educativa (EME).* Ver

Tabla F2.EME-2

Se observan dos resultados de interés.

Uno. Existen diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones del cuestionario EME (mayor MI, mayor ME, y menor *Amotivación*), excepto en *A las Exp. Estimulantes* (MI). El tamaño del efecto es muy alto en todas las comparaciones. Luego, se puede concluir que la intervención es la responsable de este cambio.

Dos. En la media Post-Intervención, el GC manifiesta un comportamiento similar en todas las dimensiones de MI y ME a la experimentada a comienzo de curso (medida Pre-Intervención), excepto en *Amotivación*. En *Amotivación*, ha incrementado la media, y, por tanto, significativamente, los participantes del GC están más Amotivados al finalizar el curso académico que el comienzo.

Tabla 45. F2.EME-2. Estadísticos descriptivos en las dimensiones del cuestionario EME en el GE y GC, y evaluación de las diferencias de medias en la medida Post-Intervención.

			Pre-Intervención		Post-Intervención		Prueba de diferencia de medias Post-Intervención			
			M	DT	M	DT	t	gl ¹	p ^A	DM ²
Motivación Extrínseca	Regulación Externa	Control	4.78	1.40	4.56	1.27	-6.415	121	.000⁵	-1.407
		Experimental	4.65	1.51	5.96	1.057				
	Reg. Identificada	Control	5.50	.97	5.28	1.10	-5.801	53.4	.000⁵	-1.117
		Experimental	5.18	1.19	6.39	.71				
	Reg. Introyectada	Control	4.42	1.36	4.56	1.32	-4.460	121	.000⁵	-1.076
		Experimental	4.07	1.55	5.64	1.20				
Motivación Intrínseca	Al Conocimiento	Control	5.33	.93	5.11	1.12	-5.965	52.9	.000⁵	-1.174
		Experimental	5.04	1.10	6.28	.72				
	A las Exp. Estimulantes	Control	3.74	1.33	4.95	1.23	-.977	121	.331	-.224
		Experimental	3.38	1.31	5.17	1.15				
	Al Logro	Control	4.65	.94	4.90	1.04	-4.135	121	.000⁵	-.837
		Experimental	4.16	1.32	5.74	1.04				
Amotivación	Amotivación	Control	1.62	.93	3.18	.95	5.984	97.2	.000⁵	1.236
		Experimental	2.01	1.30	1.94	1.27				

Nota. DM²= (GC-GE). Una DM negativa indica que el GE muestra mayor puntuación en las dimensiones de EMA. Resto, ver Tabla F1.EME-2.1.3. AA y Tabla F2.EME-1.1.

Tercero. *Evaluación del cambio Pre-Post en cada uno de los grupos, Grupo experimental y Grupo de Control en todas las dimensiones de la escala de Motivación Educativa (EME).* Ver **Tabla F2.EME-3**

Son destacables dos aspectos.

Uno, en el GE la diferencia entre la media Pre-Intervención y Post-Intervención es estadísticamente significativa y con tamaño del efecto muy alto en todas las dimensiones de MI y de ME. Sin embargo, no existen diferencias estadísticamente significativas en *Amotivación*. Esto es, los participantes del GE mantienen la amotivación (que era muy baja, estaban muy motivados) y el entusiasmo que tenían al principio de curso, se siguen percibiendo **competentes y capaces de controlar su resultado.**

Dos, el GC prácticamente se mantiene estable durante todo el curso en las 3 dimensiones de MI, y en dos dimensiones de ME, *Al Conocimiento* y *Al Logro*. Experimenta un incremento en *A las Exp. Estimulantes* (ME) al finalizar el curso, sin embargo, el tamaño del efecto es bajo. También experimenta un cambio estadísticamente significativo muy relevante (TE muy alto) en *Amotivación*. Esto es, los alumnos del GC al finalizar el curso están muy amotivados. Han perdido el entusiasmo, **se perciben incompetentes e incapaces de controlar su resultado.**

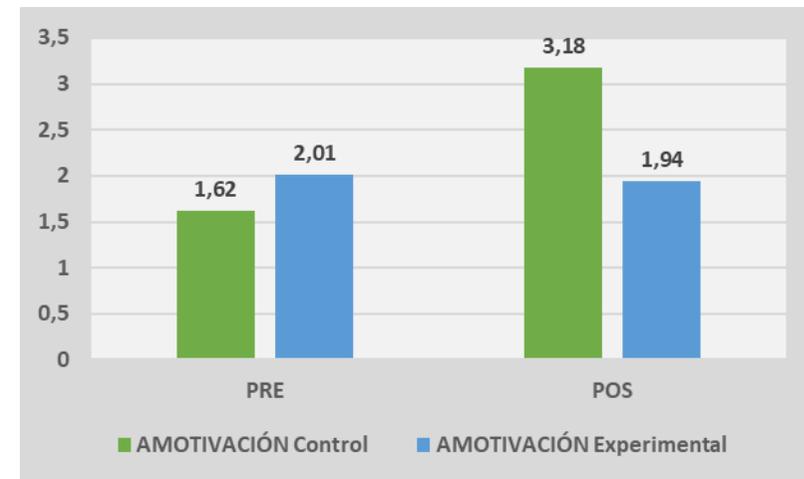
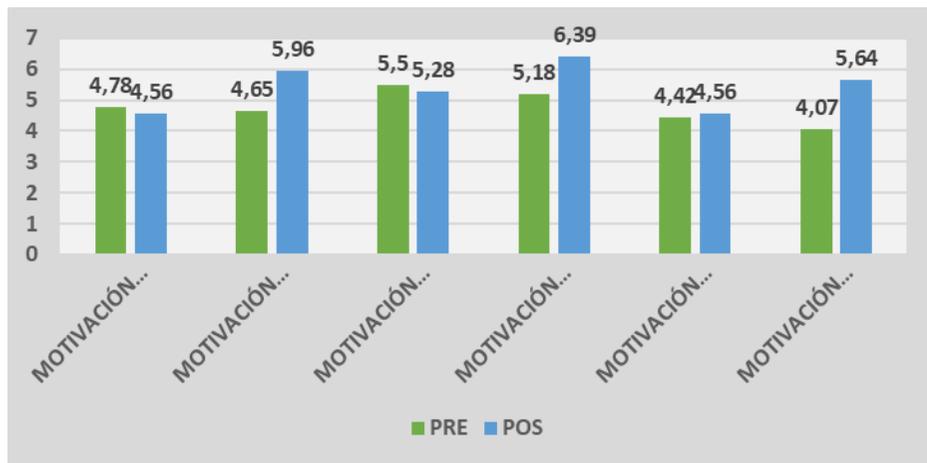
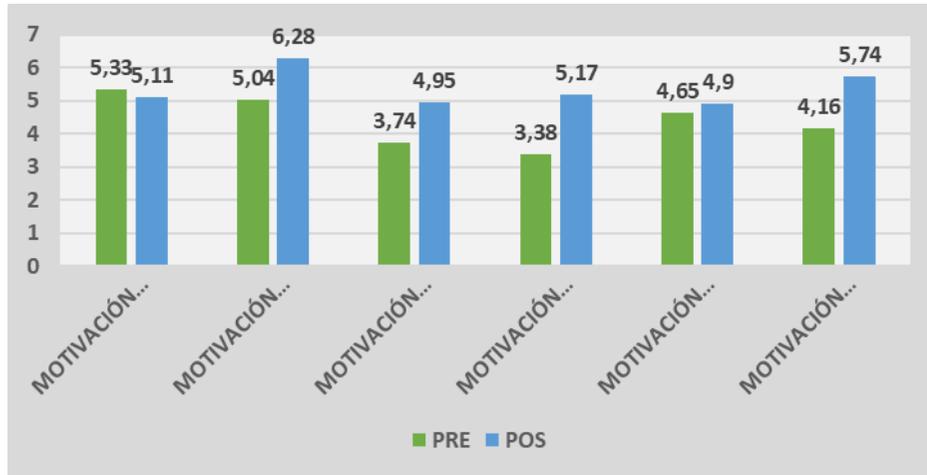
Los resultados mostrados en las Tablas F2.EME-2, y F2.EME-3, se pueden apreciar de modo gráfico en la **Figura F2.EME.**

Tabla 46. F2.EME-3. Estadísticos descriptivos en las dimensiones del cuestionario EME, y evaluación de las diferencias de medias entre la media Pre-Intervención y Post-Intervención. Se muestra el resultado en ambos grupos experimentales, GE y GC.

		Grupo Control									
		Pre-Intervención		Post-Intervención		Prueba de DM ^B Post-Intervención					
		M	DT	M	DT	DM ² Pre-Post	DT _D	<i>t_r</i>	<i>gl</i>	<i>p</i> ^A	DM ²
Motivación	Regulación Externa	4.782	1.400	4.558	1.279	.22	1.387	1.010	38	.319	.224
Extrínseca	Reg. Identificada	5.500	.972	5.276	1.100	.22	.937	1.496	38	.143	.224
	Reg. Introyectada	4.423	1.368	4.564	1.327	-.14	1.693	-.520	38	.606	-.141
Motivación Intrínseca	Al Conocimiento	5.327	.936	5.109	1.127	.22	1.199	1.135	38	.263	.218
	A las Exp. Estimulantes	3.737	1.335	4.949	1.237	-1.21	1.110	-6.816	38	.000³	-1.212
	Al Logro	4.654	.945	4.904	1.040	-.25	1.293	-1.208	38	.235	-.250
Amotivación	Amotivación	1.615	.937	3.180	.951	-1.56	1.004	-9.724	38	.000⁵	-1.564
		Grupo Experimental									
		M	DT	M	DT	DM ² Pre-Post	DT _D	<i>t_r</i>	<i>gl</i>	<i>p</i> ^A	DM ²
		Motivación	Regulación Externa	4.655	1.511	5.964	1.057	-1.31	1.282	-9.361	83
Extrínseca	Reg. Identificada	5.185	1.191	6.393	.714	-1.21	1.099	-1.078	83	.000⁵	-1.208
	Reg. Introyectada	4.066	1.559	5.640	1.205	-1.57	1.199	-12.040	83	.000⁵	-1.574
Motivación Intrínseca	Al Conocimiento	5.039	1.107	6.283	.721	-1.24	.873	-13.062	83	.000⁵	-1.244
	A las Exp. Estimulantes	3.375	1.314	5.173	1.157	-1.80	1.101	-14.968	83	.000⁵	-1.798
	Al Logro	4.161	1.322	5.741	1.047	-1.58	1.098	-13.194	83	.000⁵	-1.580
Amotivación	Amotivación	2.009	1.302	1.944	1.279	.07	1.138	.527	83	.599	.065

Nota. ^B= Prueba *t* de Student para muestras relacionadas (*t_r*); DM_{Pre-Post}= Diferencia de medias Pre-Intervención - Post-Intervención; DT_D= DT de la DM; Son destacables dos aspectos. Resto, ver Tabla F1.EME-2.1.3. AA.

Figura 10.F2.EME. Representación gráfica de las medias de los Factores de Motivación en los grupos Experimental y Control en las medidas Pre-Intervención y Post-Intervención



Cuarto. *Evaluación del cambio Pre-Post en el patrón de correlaciones en cada uno de los grupos, Grupo experimental y Grupo de Control en todas las dimensiones de la escala de Motivación Educativa (EME). Ver Tabla F2.EME-4*

El patrón de correlaciones al finalizar el curso es muy diferente en el GE y el GC, sin embargo, hay una excepción.

La excepción: Sólo dos correlaciones son iguales en el GE y el GC al finalizar el curso, y además es posible que se hayan mantenido estables durante todo el curso, porque ya aparecieron al comienzo de curso. Nos referimos a la correlación [*Reg. Introyectada (ME) - Al Logro (MI)*] y [*Al Conocimiento (MI) - A las Exp. Estimulantes*] son positivas y de tamaño del efecto medio.

Diferencias: las correlaciones entre las dimensiones de MI y ME son inexistentes o irrelevantes en el GC, y son fuertes (de TE medio, o medio alto) en el GE. Sin embargo, si comparamos el resultado hallado a final de curso con el hallado a principio de curso, se podría decir, que el GE mantienen el patrón de correlaciones que tenía a principio de curso, pero en el GC desaparece la correlación (salvo la excepción antes señalada). Esto pone de manifiesto, que la motivación tal y como está entendida por el EME (su validez de contenido y constructo) es moldeable, y este aspecto es fundamental de cara a una intervención. En este caso en concreto, el responsable de este resultado es el efecto de la intervención.

Otro aspecto destacable, es que, de contrario al sentido común, las dimensiones de MI y ME están muy poco relacionadas con la *Amotivación*. Era esperable encontrar una fuerte relación negativa en ambos grupos (mayor que la hallada por Núñez et al., 2005) dado que en este caso ha habido una intervención en un GE y no ha habido intervención en el GG), sin embargo, no es así. La relación es muy endeble, y es posible que cuando la relación aparece cercana a cero, incluso puede que la relación sea no lineal. Esto requiere un estudio en profundidad. De otra parte, se podría decir que las dimensiones de motivación que están relacionadas de un modo más marcado con *Amotivación* (relación negativa) son *Reg. Identificada* (ME) en ambos grupos, GE y GC, y *Al Logro* (MI) en GC y *Al Conocimiento* (MI) en GE. Esto es importante, y es esperable, dado que como indican Núñez et al., (2005), *Reg. Identificada* (ME), es la dimensión de ME más cercana a las dimensiones de MI.

De estos resultados se desprende la hipótesis de que es posible que la motivación, al menos la mitad de las dimensiones contenidas en el EME (las comentadas anteriormente), sí pudiesen estar relacionadas con *Amotivación* (de modo negativo), pero las otras tres dimensiones *Regulación Externa* (ME), *Reg. Introyectada* (ME), *A las Exp. Estimulantes* (MI) no estuviesen en absoluto relacionadas con la *Amotivación*. Esto es, en ellas uno puede estar muy poco motivado, pero en absoluto esta puntuación vaya de la mano de una elevada *Amotivación*.

Por lo tanto, si esto fuese así, si incrementamos las dimensiones de motivación *Reg. Identificada* (ME), *Al Logro* (MI) y *Al Conocimiento* (MI) conseguiríamos reducir la *Amotivación*. Sin embargo, si incrementamos las dimensiones de motivación *Regulación Externa* (ME), *Reg. Introyectada* (ME), *A las Exp. Estimulantes* (MI), no conseguiríamos reducir la *Amotivación*. Este aspecto, de cara a una posible intervención, es muy importante.

Lo que sí parece evidente, es que es esperable que a principio de curso la motivación de los alumnos sea alta, y la *Amotivación* sea muy baja. Al finalizar el curso, si la intervención ha resultado efectiva, es esperable que este patrón se mantenga, y por lo tanto esto sea lo que suceda en el GE. Y esto pasa en realidad, al menos eso parece. Lo que no es esperable, es que el patrón de correlaciones cambie en la magnitud que ha pasado en esta investigación en el GC. Se ha observado que la sintonía entre las dimensiones de motivación medidas en el EME que existe a principio de curso desaparece a finalizar el curso en el GC.

Tabla 47. F2.EME-4. Patrón de correlaciones entre las dimensiones de la escala de Motivación Educativa (EME) en el conjunto de la muestra en la medida Pre-Intervención (N=125), y en los Grupos Experimental (n=84) y Control (n=39), en la medida Post-Intervención.

Factores		Ítems MOTIVACION	2	3	4	5	6	7	
MT: N=125; PRE	1	Motivación Extrínseca	1 Regulación Externa	.468**	.521**	.116	.070	.279**	-.091
	2		2 Reg. Identificada	1	.390**	.540**	.331**	.550**	-.413**
	3		3 Reg. Introyectada		1	.216*	.292**	.670**	-.176
	4	Motivación Intrínseca	4 Al Conocimiento			1	.603**	.546**	-.418**
	5		5 A las Exp. Estimulantes				1	.454**	-.162
	6		6 Al Logro					1	-.411**
	7		7 Amotivación						1
GC: n=39; POST	1	Motivación Extrínseca	1 Regulación Externa	355*	.050	-.079	-.026	-.040	-.011
	2		2 Reg. Identificada	1	-.042	.205	.018	.173	-.332*
	3		3 Reg. Introyectada		1	.104	.113	.664**	-.275
	4	Motivación Intrínseca	4 Al Conocimiento			1	.612**	.095	-.221
	5		5 A las Exp. Estimulantes				1	.102	.098
	6		6 Al Logro					1	-.438**
	7		7 Amotivación						1
GE: n=84; POST	1	Motivación Extrínseca	1 Regulación Externa	.365**	.533**	.194	.259*	.443**	-.084
	2		2 Reg. Identificada	1	.398**	.487**	.340**	.558**	-.295**
	3		3 Reg. Introyectada		1	.344**	.383**	.713**	-.034
	4	Motivación Intrínseca	4 Al Conocimiento			1	.427**	.544**	-.467**
	5		5 A las Exp. Estimulantes				1	.555**	-.154
	6		6 Al Logro					1	-.212
	7		7 Amotivación						1

Nota: MT= Toda la muestra (N=125); Se destacan en colores rosa y azul la correlación de Pearson entre los factores de motivación Extrínseca-Extrínseca e Intrínseca-Intrínseca respectivamente. Se destacan en color verde las correlaciones entre los factores de Motivación Intrínseca y Motivación Extrínseca. Se destaca en amarillo las correlaciones que son similares en el GC y el GE. Se destaca en mayor tamaño de letra y en negrita las diferencias más relevantes entre el GE y el CG en el post.

2.- Resultados obtenidos en las dimensiones de las escalas de Interés, Esfuerzo, Progresión en el Aprendizaje (IEPA), de la escala de Ayuda al Estudiantes (AYES).

Primero. Efecto diferencial en el Grupo Experimental y el Grupo de Control sobre la medida Post en las dimensiones de las escalas de Interés, Esfuerzo y Progresión en el Aprendizaje (IEPA), de la escala de Ayuda al Estudiantes (AYES).

Primero 1.- En cada uno de los grupos, Grupo experimental y Grupo de Control, evaluación de las diferencias en la medida Post-Intervención de todos los factores de las escalas de Interés, Esfuerzo y Progresión en el Aprendizaje (IEPA), de la escala de Ayuda al Estudiantes (AYES) **entre los que Sí realizan AA y No realizan actividades AA.** Ver **Tabla F2.IEPA-AYES-2.1**

Se aprecia un resultado relevante. Ambos grupos GE y GC se comportan del mismo modo. No se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre el GE y el GC en ninguna de las dimensiones por el hecho de Sí realizar AA o no realizar AA.

En la medida Pre-Intervención (no hubo diferencias estadísticamente significativas entre el GE y GC, y se examinaron las diferencias entre Sí realizar AA y No realizar AA en el conjunto de la muestra), tampoco se hallaron diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, sí se hallaron diferencias estadísticamente significativas de modo marginal en las dimensiones *Me esfuerzo en la asignatura (IEPA)* y *El profesor despierta mi interés por la asignatura (AYES)*. Este resultado ha desaparecido en la medida Post-Intervención en ambos grupos, GE y GC. Este aspecto

necesita aclaración, y sin duda, más investigación para argumentar por qué ha podido suceder esto.

Primero 2.- En cada uno de los grupos, Grupo experimental y Grupo de Control, evaluación de las diferencias en la medida Post-Intervención de todos los factores de las escalas de Interés, Esfuerzo y Progresión en el Aprendizaje (IEPA), de la escala de Ayuda al Estudiantes (AYES), **entre los que Sí realizan AD y No realizan actividades AD. Ver Tabla F2.IEPA-AYES-2.2.**

Se aprecia un resultado relevante. Ambos grupos GE y GC se comportan del mismo modo. No se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre el GE y el GC en ninguna de las dimensiones por el hecho de Sí realizar AD o no realizar AD.

En la medida Pre-Intervención (no hubo diferencias estadísticamente significativas entre el GE y GC, y se examinaron las diferencias entre Sí realizar AA y No realizar AA en el conjunto de la muestra), sí hubo diferencias estadísticamente significativas en *Progresión en la asignatura* (IEPA), sin embargo, la magnitud del efecto fue muy pequeña, y por tanto, la diferencia de medias se considera irrelevante.

Este resultado ha desaparecido en la medida Post-Intervención en ambos grupos, GE y GC. Este aspecto necesita aclaración, y sin duda, más investigación para argumentar por qué ha podido suceder esto.

El resultado hallado en la medida Post-Intervención con respecto a la diferencia que puede imprimir el hecho de realizar o no AA, y realizar o no AD, el comportamiento diferente que sí se apreciaba en las medidas registradas a principio de curso, aunque tímidamente, donde se podría afirmar que realizar AA y realizar AD tenía una influencia positiva sobre los participantes en alguna de las dimensiones de estos dos

cuestionarios, y las registradas a final de curso, donde este efecto ha desaparecido por completo en los participantes de ambos grupos, GE y GC, requiere una reflexión.

Debido al efecto tan rotundo que la intervención ha tenido sobre la motivación medida mediante el EME en los que la reciben, en comparación con los que no la reciben, es posible que la explicación pase por tener en cuenta aquellos resultados. Una hipótesis podría ser, que el GC se ha *Amotivado* tanto, que no puede levantar el entusiasmo que aportaban ambas actividades por el hecho de realizarlas, y que el GE se ha *motivado* tanto, que ambos participantes, los que realizaban ambas actividades y los que no, se igualan en el post en las medidas de las dimensiones de IEPA y el AYES. Este aspecto debe ser sometido a verificación empírica en una próxima investigación.

Tabla 48. F2.IEPA-AYES-2.1. En cada uno de los grupos, Grupo experimental y Grupo de Control, evaluación de las diferencias en la medida Post de todos los factores de las escalas de Interés, Esfuerzo y Progresión en el Aprendizaje (IEPA), de la escala de Ayuda al Estudiantes (AYES), **entre los que Sí realizan AA y No realizan actividades AA.**

		^T Pre-Interv		Post-Intervención Grupo Control						Post-Intervención Grupo Experimental						
		M	DT	No ARTE	Prueba de DM				Prueba de DM							
					Post-Intervención	Post-Intervención	Post-Intervención	Post-Intervención	Post-Intervención	Post-Intervención						
M	DT	t	g ^l	p ^A	DM ²	M	DT	t	g ^l	p ^A	DM ²					
^C IEPA	Interés	3.438	.844	No ARTE	3.107	1.055	-.628	37	.534	-.213	3.830	.586	.353	82	.725	.063
		3.606	.708	Si ARTE	3.320	.994					3.768	.841				
	Progresión	3.465	1.032	No ARTE	3.714	.713	.589	37	.560	.164	3.920	.609	-.030	82	.976	-.030
		3.724	.736	Si ARTE	3.550	.896					3.924	.667				
	Esfuerzo	3.556	.980	No ARTE	3.696	.629	-.307	37	.760	-.074	3.875	.579	-.562	82	.576	-.098
		3.839	.715	Si ARTE	3.770	.760					3.973	.828				
^C AYES	D. Interés	3.618	.759	No ARTE	3.089	1.050	-1.541	37	.132	-.451	3.955	.642	.708	82	.481	.116
		3.865	.667	Si ARTE	3.540	.766					3.839	.739				
	A. Aprender	3.840	.754	No ARTE	3.464	1.176	.644	37	.524	.224	4.089	.734	-.165	82	.869	-.027
		3.963	.745	Si ARTE	3.240	.964					4.116	.686				
	V. Esfuerzo	3.750	.742	No ARTE	3.286	1.204	-.688	37	.496	-.254	3.839	.916	-.730	82	.468	-.138
		3.764	.861	Si ARTE	3.540	1.050					3.978	.768				

Nota. ^C= se ha comprimido el nombre de los factores por motivos de espacio [IEPA= Tengo interés por la asignatura, Progresión en la asignatura, Me esfuerzo en la asignatura, respectivamente; AYES= El profesor despierta mi interés por la asignatura, El profesor me ayuda a aprender, El profesor valora el esfuerzo que yo hago, respectivamente]. Resto, Ver Tabla F2.EME-1.1.

Tabla 49. F2.IEPA-AYES-2.2. En cada uno de los grupos, Grupo experimental y Grupo de Control, evaluación de las diferencias en la medida Post de todos los factores de las escalas de Interés, Esfuerzo y Progresión en el Aprendizaje (IEPA), de la escala de Ayuda al Estudiantes (AYES), entre los que **Sí realizan AD** y **No realizan actividades AD**.

		^T Pre-Interv		Post-Intervención Grupo Control					Post-Intervención Grupo Experimental							
		M	DT		Prueba de DM				Prueba de DM							
					Post-Intervención	Post-Intervención	Post-Intervención	Post-Intervención	Post-Intervención	Post-Intervención						
				M	DT	t	gl ^I	p ^A	DM ²	M	DT	t	gl ^I	p ^A	DM ²	
IEPA	Interés	3,439	0,798	No realizan AD	3.500	.898	1.027	36	.311	.365	3.500	.898	-1.971	65.35	.053	-.326
		3,625	0,718	Si realizan AD	3.135	1.068					3.135	1.068				
	^P Progresión	3,444	0,869	No realizan AD	3.708	.871	.617	36	.541	.179	3.708	.871	-1.377	72.24	.173	-.194
		3,766	0,801	Si realizan AD	3.529	.816					3.529	.816				
Esfuerzo	3,700	0,867	No realizan AD	3.896	.652	.928	36	.360	.232	3.896	.652	-1.242	67.29	.218	-.205	
	3,789	0,776	Si realizan AD	3.663	.745					3.663	.745					
AYES	D. Interés	3,817	0,755	No realizan AD	3.750	.853	1.725	36	.093	.529	3.750	.853	-1.637	82	.105	-.250
		3,779	0,673	Si realizan AD	3.221	.890					3.221	.890				
	A. Aprender	3,956	0,710	No realizan AD	3.479	.991	.800	36	.429	.287	3.479	.991	-1.857	72.51	.067	-.281
		3,910	0,771	Si realizan AD	3.192	1.042					3.192	1.042				
	V. Esfuerzo	3,833	0,844	No realizan AD	3.333	.793	-.413	31.86	.682	-.138	3.333	.793	-1.109	63.37	.272	-.200
		3,718	0,816	Si realizan AD	3.471	1.236					3.471	1.236				

Nota. Ver Tabla Tabla F2.EME-1.2 y F2.IEPA-AYES-2.1.

Segundo. *Evaluación de las diferencias entre los grupos Experimental y Control en la medida Post en las dimensiones de las escalas de Interés, Esfuerzo y Progresión en el Aprendizaje (IEPA), de la escala de Ayuda al Estudiantes (AYES).* Ver **Tabla F2.**

IEPA-AYES-2

Se observan dos resultados de interés.

Uno. Existen diferencias estadísticamente significativas entre el GE y el CG en todas las dimensiones del cuestionario AYES, y en todas las dimensiones del cuestionario IEPA, excepto en la dimensión Me esfuerzo en la asignatura. La magnitud del efecto fue muy alta.

Dos. Hay que recordar que en las medidas Pre-Intervención se observaron diferencias estadísticamente significativas en dos factores del AYES, *El profesor despierta mi interés por la asignatura* [$t = -3.424$; $p = .001^3$; $DM = -.47$ (DM GC-GE)], y *El profesor valora el esfuerzo que yo hago* [$t = -2.760$; $p = .008^3$; $DM = -.51$ (DM GC-GE)], sin embargo, la magnitud del efecto es muy pequeña, y, por tanto, la diferencia de medias se considera irrelevante.

Estas diferencias halladas en la medida Pre, podían responder a una expectativa, y no a un hecho real, porque aún no había comenzado la intervención, *seriamente*. Además, las expectativas eran con respecto al profesor, lo que de él esperaban a priori, pero no de ellos mismo. Hay que tener en cuenta que la intervención, seriamente, comenzó en noviembre. Hasta entonces, sí hubo intervención pero tímida (sólo algunos parámetros), debido a que se consideró comenzar con la intervención en toda su magnitud cuando ambos grupos estuviesen estabilizados (cuando ya hubiera terminado el tiempo de poder moverse del Bachiller elegido inicialmente).

Así las cosas, el resultado obtenido en el GE con respecto al GC en las medidas Post, se puede concluir que fueron debidas al efecto de la intervención. El GE experimentó mejores expectativas en su actitud, y también valoró de modo mucho más positivo, la influencia del profesor.

Tabla 50. F2. IEPA-AYES-2. Estadísticos descriptivos en las dimensiones de las escalas IEPA y AYES en el GE y GC, y evaluación de las diferencias de medias en la medida Post-Intervención.

		^T Pre-Intervención		Post-Intervención		Prueba de diferencia de medias Post-Intervención				
		M	DT	M	DT	<i>t</i>	<i>gl</i> ¹	<i>p</i> ^A	DM	
IEPA	Interés	Control	3.61	.782	3.24	1.007	-3.00	58.96 ¹	.004⁵	-.55
		Experimental	3.53	.739	3.79	.762				
	Progresión	Control	3.56	1.080	3.61	.829	-2.287	121	.024⁵	-.31
		Experimental	3.69	.701	3.92	.645				
	Esfuerzo	Control	3.92	.682	3.74	.708	-1.376	121	.171	-.20
		Experimental	3.68	.854	3.94	.752				
AYES	D. Interés	Control	3.76	.738	3.38	.892	-3.351	121	.001⁵	-.50
		Experimental	3.81	.687	3.88	.707				
	P.A. Aprender	Control	3.60	.895	3.32	1.035	-4.311	54.60 ¹	.000⁵	-.79
		Experimental	4.08	.616	4.11	.698				
	P.V. Esfuerzo	Control	3.41	1.080	3.45	1.099	-2.447	58.25 ¹	.017³	-.48
		Experimental	3.92	.618	3.93	.817				

Nota. DM²= (GC-GE). Una DM negativa indica que el GE muestra mayor puntuación en las dimensiones de EMA. Resto, ver Tabla F1.EME-2.1.3. AA, Tabla F2.EME-1.1., y F2.IEPA-AYES-2.1.

Tercero. *Evaluación del cambio Pre-Post en cada uno de los grupos, Grupo experimental y Grupo de Control en las dimensiones de las escalas de Interés, Esfuerzo y Progresión en el Aprendizaje (IEPA), de la escala de Ayuda al Estudiantes (AYES).*

Ver **Tabla F2. IEPA-AYES-3**

Son destacables dos aspectos.

Uno, En el GE es mayor la media en el post en todas las dimensiones de las escalas IEPA y AYES, pero la diferencia entre la media Pre-Intervención y Post-Intervención es estadísticamente significativa y con tamaño del efecto muy alto en todas las dimensiones de IEPA, pero en ninguna del AYES. Es decir, manifiestan que *tienen mayor interés por la asignatura, que son conscientes de que Progresión en la asignatura y de que se esfuerzan en la asignatura* de modo significativo más a final de curso que a comienzo de curso (esto está relacionado, es posible con el aumento en la Motivación Interna que han experimentado). Sin embargo, aunque son conscientes del papel que en estas medidas tiene el Profesor (también tienen mayor medida en el Post que en Pre del AYES en las tres dimensiones, pero no de modo estadísticamente significativo), es posible que el incremento en MI también de lugar a una mejor experiencia propia en el IEPA.

Dos. El GC también experimenta cambios (excepto en dos dimensiones, en que la DM es prácticamente cero, en el resto, la DM es positiva, lo que indica que la valoración fue mayor en Pre que en el Post). Lo importante creemos es lo siguiente. Inicialmente, a comienzo de curso, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el GC y GE en dos factores del AYES, *El profesor despierta mi interés por la asignatura*

y *El profesor valora el esfuerzo que yo hago*, aunque la magnitud del efecto fue pequeña. Pero en aquel caso, era el GE el que experimentaba la media mayor en ambas. Como antes expusimos, es posible que este resultado fuese un reflejo de la expectativa puesta en el profesor debido a que en el GE antes de noviembre, ya había comenzado la intervención, aunque de modo informal y tímido. Ahora en el Post, es el GC el que experimenta cambios en la dimensión *El profesor despierta mi interés por la asignatura*, es decir, (Pre-Post=.28), lo que quiere decir, que *el interés por la asignatura que creían les despierta el profesor*, y que era importante al comienzo de curso, a final de curso, opinan que el profesor apenas despierta su interés por la asignatura.

Por lo tanto, ambos resultados, el referido al GE y el referido al GC, son un reflejo del efecto de la intervención. Y también de cómo la ausencia de los principios de la intervención precipita a los alumnos a lo largo de todo un curso académico a tener responde con menor puntuación en las dimensiones que mide el cuestionario IEPA y AYES.

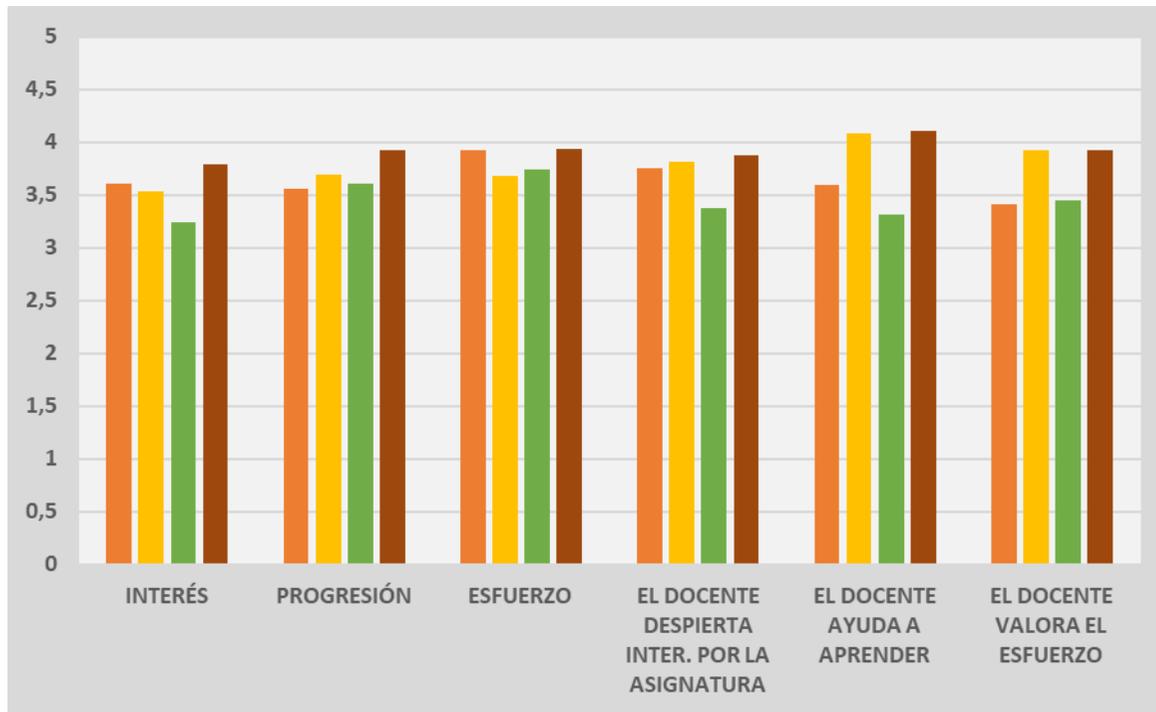
Los resultados mostrados en las Tablas F2.EME-2, y F2.EME-3, se pueden apreciar de modo gráfico en la **Figura F2. IEPA-AYES**.

Tabla 51. F2. IEPA-AYES-3. Estadísticos descriptivos en las dimensiones de las escalas IEPA y AYES, y evaluación de las diferencias de medias entre la media Pre-Intervención y Post-Intervención. Se muestra el resultado en ambos grupos experimentales, GE y GC.

		Grupo Control						Prueba de DM ^B				
		Pre-Intervención		Post-Intervención		Post-Intervención						
		M	DT	M	DT	DM ² Pre-Post	DT _D	t _r	gl	p ^A	DM ²	
IEPA	Interés	3.609	.782	3.244	1.007	.37	1.313	1.738	38	.090	.37	
	Progresión	3.558	1.080	3.609	.829	-.05	1.234	-.259	38	.797	-.05	
	Esfuerzo	3.917	.682	3.744	.708	.17	.776	1.393	38	.172	.17	
AYES	D. Interés	3.756	.738	3.378	.892	.38	1.124	2.102	38	.042 ⁴	.38	
	A. Aprender	3.603	.895	3.321	1.035	.28	1.133	1.555	38	.128	.28	
	V. Esfuerzo	3.410	1.080	3.449	1.099	-.04	1.298	-.185	38	.854	-.04	
		Grupo Experimental										
		M	DT	M	DT	DM ² Pre-Post	DT _D	t _r	gl	p ^A	DM ²	
IEPA	Interés	3.533	.739	3.789	.762	-.26	.740	-3.168	83	.002 ⁵	-.26	
	Progresión	3.690	.701	3.923	.645	-.23	.776	-2.742	83	.007 ⁵	-.23	
	Esfuerzo	3.682	.854	3.940	.752	-.26	.835	-2.844	83	.006 ⁵	-.26	
AYES	D. Interés	3.810	.687	3.878	.707	-.07	.662	-.947	83	.346	-.07	
	A. Aprender	4.077	.616	4.107	.698	-.03	.786	-.347	83	.730	-.03	
	V. Esfuerzo	3.923	.618	3.932	.817	-.01	.901	-.091	83	.928	-.01	

Nota. Ver Tabla F1.EME-2.1.3. AA, y F2.IEPA-AYES-2.1.

Figura 11. F2. IEPA-AYES. Representación gráfica de las medias de los Factores o dimensiones de las escalas IEPA y AYES en los grupos Experimental y Control en las medidas Pre-Intervención y Post-Intervención



Cuarto. *Evaluación del cambio Pre-Post en el patrón de correlaciones en cada uno de los grupos, Grupo experimental y Grupo de Control en las dimensiones de las escalas de Interés, Esfuerzo y Progresión en el Aprendizaje (IEPA), de la escala de Ayuda al Estudiantes (AYES). Ver **Tabla F2. IEPA-AYES-4***

Son destacables dos aspectos:

Uno, ambos, el GE y el GC mantienen a final de curso, prácticamente el mismo patrón de correlaciones que mostraron a comienzo de curso entre las dimensiones de ambas escalas

Dos, la gran diferencia entre el GE y el GC, se produce en la relación que experimentan en la medida Post-Intervención las dimensiones [*Me esfuerzo en la asignatura (IEPA) - El profesor me ayuda a aprender*]. En el GC es $r_p = .420^{**}$, y en el GE es $r_p = .236^*$.

Teniendo en cuenta que a comienzo de curso la relación en la muestra total fue $r_p = .427^{**}$, interpretamos esta diferencia en que en el GC, los participantes *siguen esforzándose en la asignatura si piensan o creen o tienen la impresión de que el profesos les ayuda a aprender*. Sin embargo, el GE ya no necesita que *sea el profesor el que les ayude a aprender, se esfuerzan en la asignatura con independencia del empeño y buen hacer que haga el profesor*. De nuevo, estimamos que esto va de la mano de la elevada motivación (en EME, ME y ME, sobre todo esta última) que experimentan los participantes del GE, y del descenso en *Amotivación* que también experimentan (en EME), y que justamente, de contrario, es lo que sucede en el GC.

Tabla 52. F2. IEPA-AYES-4. Patrón de correlaciones entre las dimensiones de las escalas de Interés, Esfuerzo y Progresión en el Aprendizaje (IEPA), de la escala de Ayuda al Estudiantes (AYES) en el conjunto de la muestra en la medida Pre-Intervención (N=125), y en los Grupos Experimental (n=84) y Control (n=39), en la medida Post-Intervención.

Factores		Ítems IEPA y AYES	2	3	4	5	6
MT: N=125; PRE	1	1 Interés	.670**	.511**	.550**	.390**	.291**
	2	2 Progresión	1	.573**	.430**	.519**	.357**
	3	3 Esfuerzo		1	.375**	.427**	.275**
	4	4 D. Interés			1	.487**	.503**
	5	5 A. Aprender				1	.675**
	6	6 V. Esfuerzo					1
GC: n=39; POST	1	1 Interés	.556**	.558**	.722**	.519**	.276
	2	2 Progresión	1	.626**	.521**	.550**	.326*
	3	3 Esfuerzo		1	.496**	.420**	.300
	4	4 D. Interés			1	.681**	.493**
	5	5 A. Aprender				1	.743**
	6	6 V. Esfuerzo					1
GE: n=84; POST	1	1 Interés	.503**	.481**	.721**	.383**	.206
	2	2 Progresión	1	.553**	.498**	.533**	.436**
	3	3 Esfuerzo		1	.350**	.236*	.247*
	4	4 D. Interés			1	.572**	.491**
	5	5 A. Aprender				1	.714**
	6	6 V. Esfuerzo					1

Nota: MT= Toda la muestra (N=125); en MT se destacan en colores azul y rosa la correlación de Pearson entre los factores de IEPA y AYES respectivamente. Se destacan en color verde las correlaciones entre los factores de ambas escalas. Se destaca en amarillo las correlaciones que son similares en el GC y el GE. Se destaca en mayor tamaño de letra y en negrita las diferencias más relevantes entre el GE y el CG en el post.

3.- Resultados obtenidos en las dimensiones del cuestionario Multidimensional Body Self Relations Questionnaire (MBSRQ_{A-a}).

Primero. Efecto diferencial en el Grupo Experimental y el Grupo de Control sobre la medida Post en las dimensiones del cuestionario Multidimensional Body Self Relations Questionnaire (MBSRQ_{A-a}).

Primero 1.- En cada uno de los grupos, Grupo experimental y Grupo de Control, evaluación de las diferencias en la medida Post de todos los factores del cuestionario *MBSRQ_{A-a}*. Ver **Tabla F2. MBSRQ-1.1**

En la Tabla se puede comprobar que después de realizar la intervención, en el GC no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguna dimensión de Imagen corporal, y en el GE, sólo existen diferencias estadísticamente significativas en *Preocupación por la apariencia* (mayor media los que No realizan AA). Sin embargo, el tamaño del efecto es muy pequeño, y por lo tanto, esas diferencias son irrelevantes.

Se podría concluir que después de realizar la intervención este aspecto permanece inmutable, y que, por lo tanto, el hecho de Sí realizar AA o de No realizar AA, no tiene ninguna influencia sobre la imagen corporal

Primero 2.- En cada uno de los grupos, Grupo experimental y Grupo de Control, evaluación de las diferencias en la medida Post-Intervención de todos los factores del cuestionario *MBSRQ_{A-a}*. Ver **Tabla F2. MBSRQ-1.2**

En la Tabla no se advierten diferencias estadísticamente significativas en el GC, y se advierten diferencias estadísticamente significativas y con tamaño del efecto muy alto en el GE, pero sólo en el factor *Satisfacción por la forma física*.

No obstante, es preciso tener presente el resultado de lo sucedido en la medida Pre-Intervención (en la muestra total, ya que no se advirtieron diferencias estadísticamente significativas entre GE y GC en la medida Pre-Intervención entre los que realizaban AD y los que no realizaban AD). A comienzo de curso se encontró que todas las DM fueron negativas, es decir, que los que Sí realizaban AD tenían una valoración más positiva de su imagen corporal en las cuatro dimensiones del cuestionario, aunque sólo fue estadísticamente significativa y con un tamaño del efecto muy alto, en el factor *Satisfacción por la forma física*.

A final de curso, han desaparecido las DM pronunciadas a favor de los que Sí realizan AD en el GC y también en el GE, manteniéndose sólo la inmediatamente antes comentada en el GE. Una posible explicación, en el GE, podría ser que, en concreto, la *Satisfacción por la forma física*, es inmune al efecto de la intervención, y sí lo sean las otras tres dimensiones, y este aspecto se manifieste en que tanto los que Sí realizan AD como los que No realizan AD se igualen después de recibir el efecto de la intervención. Es decir, se ha constatado en múltiples ocasiones que realizar ejercicio físico, por lo general (aunque requiere de una investigación más profunda, como plantean en sus hipótesis Fernández et al., 2023) redundará en una imagen corporal más positiva. Pero es posible, que una mayor motivación (MI y ME), una menor *Amotivación*, y tener buenas notas académicas sea tan efectivo para tener una imagen más positiva de nosotros mismos, que el hecho de hacer deporte. Esta hipótesis converge con el hecho de que

personas que no son agraciadas físicamente, o que incluso debido a accidentes su cuerpo ha sufrido daños irreparables, etc., tienen una imagen corporal positiva, y quizás sea porque obtienen otro tipo de satisfacciones que hace que se extienda también a la Imagen Corporal.

En el GC, sin embargo, también han desaparecido las DM pronunciadas, y en este caso, desapareció la diferencia estadísticamente significativa observada a comienzo de curso. Si la hipótesis antes expresada es cierta, es posible que este resultado de deba a esa misma hipótesis. Esto es, después de tener peores notas, después de que su motivación se haya visto amedrentada y estén experimentando también una mayor *Amotivación*, es posible, que ese efecto positivo que inyectaba el hecho de practicar AD, no haya sido suficiente para mantener una imagen corporal positiva, y esta haya sido la razón de que en el GC ambos, los que sí realizan AD y los que no realizan AD, se hayan igualado en Imagen corporal.

Tabla 53. F2. MBSRQ-1.1. En cada uno de los grupos, Grupo experimental y Grupo de Control, evaluación de las diferencias en la medida Post de todos los factores del cuestionario $MBSRQ_{A-a}$, **entre los que Sí realizan AA y No realizan actividades AA.**

	Post-Intervención Grupo Control								
	Pret-Intervención			Post-Intervención		Prueba de DM Post-Intervención			
	M	DT		M	DT	t	gl ¹	p ^A	DM ²
Satisfacción por el aspecto físico	3.236	.802	No Realizan AA	3.259	.611	.193	37	.848	.049
	3.032	.744	Si Realizan AA	3.210	.827				
Preocupación por la apariencia	3.632	.867	No Realizan AA	3.500	.809	.422	37	.676	.120
	3.414	.921	Si Realizan AA	3.380	.875				
Preocupación por la enfermedad	2.732	.716	No Realizan AA	2.762	1.201	-1.458	37	.153	-.451
	2.770	.837	Si Realizan AA	3.213	.738				
Satisfacción por la forma física	3.118	.844	No Realizan AA	3.116	.831	.097	37	.923	.026
	2.879	.821	Si Realizan AA	3.090	.785				
Post-Intervención Grupo Experimental									
	M	DT		M	DT	t	gl ¹	p ^A	DM ²
Satisfacción por el aspecto físico	3.236	.802	No Realizan AA	3.766	.865	1.172	82	.245	.226
	3.032	.744	Si Realizan AA	3.541	.816				
Preocupación por la apariencia	3.632	.867	No Realizan AA	4.116	.765	2.39	82	.019³	.450
	3.414	.921	Si Realizan AA	3.666	.836				
Preocupación por la enfermedad	2.732	.716	No Realizan AA	3.451	.830	1.555	82	.124	.290
	2.770	.837	Si Realizan AA	3.161	.795				
Satisfacción por la forma física	3.118	.844	No Realizan AA	3.579	.679	1.472	82	.145	.249
	2.879	.821	Si Realizan AA	3.330	.754				

Nota. Ver Tabla F2.EME-1.1., y F1.EME-2.1.3

Tabla 54. F2. MBSRQ-1.2. En cada uno de los grupos, Grupo experimental y Grupo de Control, evaluación de las diferencias en la medida Post de todos los factores del cuestionario MBSRQ_{A-a}, **entre los que Sí realizan AD y No realizan actividades AD.**

	Post-Intervención Grupo Control									
	Post-Intervención			Post-Intervención		Prueba de DM Post-Intervención				
	M	DT		M	DT	t	gl ¹	p ^A	DM ²	
Satisfacción por el aspecto físico	2.919	.657	No Realizan AD	3.260	.775	.003	36	.998	.001	
	3.190	.807	Si Realizan AD	3.260	.725					
Preocupación por la apariencia	3.328	.914	No Realizan AD	3.250	.905	-.673	36	.505	-.192	
	3.564	.899	Si Realizan AD	3.442	.779					
Preocupación por la enfermedad	2.593	.828	No Realizan AD	3.083	.933	.385	36	.703	.122	
	2.855	.774	Si Realizan AD	2.962	.896					
Satisfacción por la forma física	2.467	.837	No Realizan AD	2.792	.625	-1.538	36	.133	-.415	
	3.228	.693	Si Realizan AD	3.207	.831					
	Post-Intervención Grupo Experimental									
	M	DT		M	DT	t	gl ¹	p ^A	DM ²	
Satisfacción por el aspecto físico	2.919	.657	No Realizan AD	3.595	.875	-.227	82	.821	-.042	
	3.190	.807	Si Realizan AD	3.636	.803					
Preocupación por la apariencia	3.328	.914	No Realizan AD	3.848	.950	.333	74.61	.74	.062	
	3.564	.899	Si Realizan AD	3.786	.722					
Preocupación por la enfermedad	2.593	.828	No Realizan AD	3.256	.775	-.019	82	.985	-.003	
	2.855	.774	Si Realizan AD	3.260	.858					
Satisfacción por la forma física	2.467	.837	No Realizan AD	3.051	.645	-4.996	82	.000⁵	-.707	
	3.228	.693	Si Realizan AD	3.758	.651					

Nota. Ver Tabla F2.EME-1.1., y F1.EME-2.1.3. AD

Segundo. *Evaluación de las diferencias entre los grupos Experimental y Control en la medida Post de las dimensiones del cuestionario Multidimensional Body Self Relations Questionnaire (MBSRQ_{A-a}).* Ver **Tabla F2. MBSRQ-2**

Son destacables tres aspectos.

Uno, existen diferencias estadísticamente significativas entre el GE y el CG en tres de las dimensiones del cuestionario *MBSRQ_{A-a}*, *Satisfacción por el aspecto físico*, *Preocupación por la apariencia*, y *Satisfacción por la forma física*, y la magnitud del efecto es media.

Dos, todas las diferencias de medias son negativas (incluida la observada en el factor *Preocupación por la enfermedad*, donde no se destacan diferencias estadísticamente significativas), lo que indica que el GE alcanza mayor media en todas.

Tres. Hay que recordar que en las medidas Pre-Intervención se hallaron diferencias estadísticamente significativas, aunque con un tamaño del efecto irrelevante, en los factores *Preocupación por el aspecto físico* y *Preocupación por la enfermedad*. Sin embargo, en la medida Pre todas las diferencias de medias fueron positivas, es decir, el GC tenía la mayor media. Por esta razón, es posible interpretar los resultados descritos en los dos puntos anteriores, como debidos al efecto positivo de la intervención.

Se podría concluir que estos resultados son muy relevantes para interpretar que la intervención realizada en el GE ha tenido impacto positivo también en la imagen corporal vivida o experimentada por los participantes. Fernández et al., (2022), hallaron que las dimensiones del cuestionario *MBSRQ_{A-a}* *Satisfacción por el aspecto físico*, *Preocupación por la apariencia*, y *Satisfacción por la forma física* estaban relacionadas

con el autoconcepto de modo positivo, y Fernández et al., (2023) planteaban la hipótesis de que es posible que los adolescentes que tengan una imagen corporal positiva de sí mismos redunde en una experiencia positiva en sus actividades académicas. Estos resultados apuntan en esta dirección, y avalan aquella hipótesis.

Así las cosas, el resultado obtenido en el GE con respecto al GC en las medidas Post, permite concluir que fueron debidas al efecto de la intervención.

Tabla 55. F2. MBSRQ-2. Estadísticos descriptivos en las dimensiones del cuestionario MBSRQ_{A-a} en el GE y GC, y evaluación de las diferencias de medias en la medida Post-Intervención.

		Pre-Intervención		Post-Intervención		Prueba de diferencia de medias Post-Intervención			
		M	DT	M	DT	<i>t</i>	<i>gl</i> ¹	<i>p</i> ^A	DM ²
Satisfacción por el aspecto físico	Control	3.31	.690	3.23	.748	-2.481	121	.014⁴	-.388
	Experimental	2.99	.778	3.62	.834				
Preocupación por la apariencia	Control	3.53	.835	3.42	.843	-2.419	121	.017⁴	-.393
	Experimental	3.46	.944	3.82	.836				
Preocupación por la enfermedad	Control	2.97	.821	3.05	.941	-1.246	121	.215	-.207
	Experimental	2.66	.776	3.26	.813				
Satisfacción por la forma física	Control	3.13	.840	3.10	.791	-2.148	121	.034⁴	-.314
	Experimental	2.87	.819	3.41	.736				

Nota. DM²= (GC-GE). Una DM negativa indica que el GE muestra mayor puntuación en las dimensiones de EMA. Resto, ver Tabla F1.EME-2.1.3. AA, y Tabla F2.EME-1.1.

Tercero. *Evaluación del cambio Pre-Post en cada uno de los grupos, Grupo experimental y Grupo de Control en las dimensiones del cuestionario Multidimensional Body Self Relations Questionnaire (MBSRQ_{A-a}). Ver **Tabla F2. MBSRQ-3***

Son destacables dos aspectos.

Uno, en el GE es mayor la media en el post en todas las dimensiones *del cuestionario MBSRQ_{A-a}*, con un Tamaño del efecto alto en *Preocupación por la apariencia*, y muy alto en las otras tres dimensiones, *Satisfacción por el aspecto físico*, *Satisfacción por la forma física*, y *Preocupación por la enfermedad*.

Dos, los participantes del GC muestran igual o inferior valoración en las cuatro dimensiones de Imagen corporal, aunque en ningún caso, de modo estadísticamente significativo.

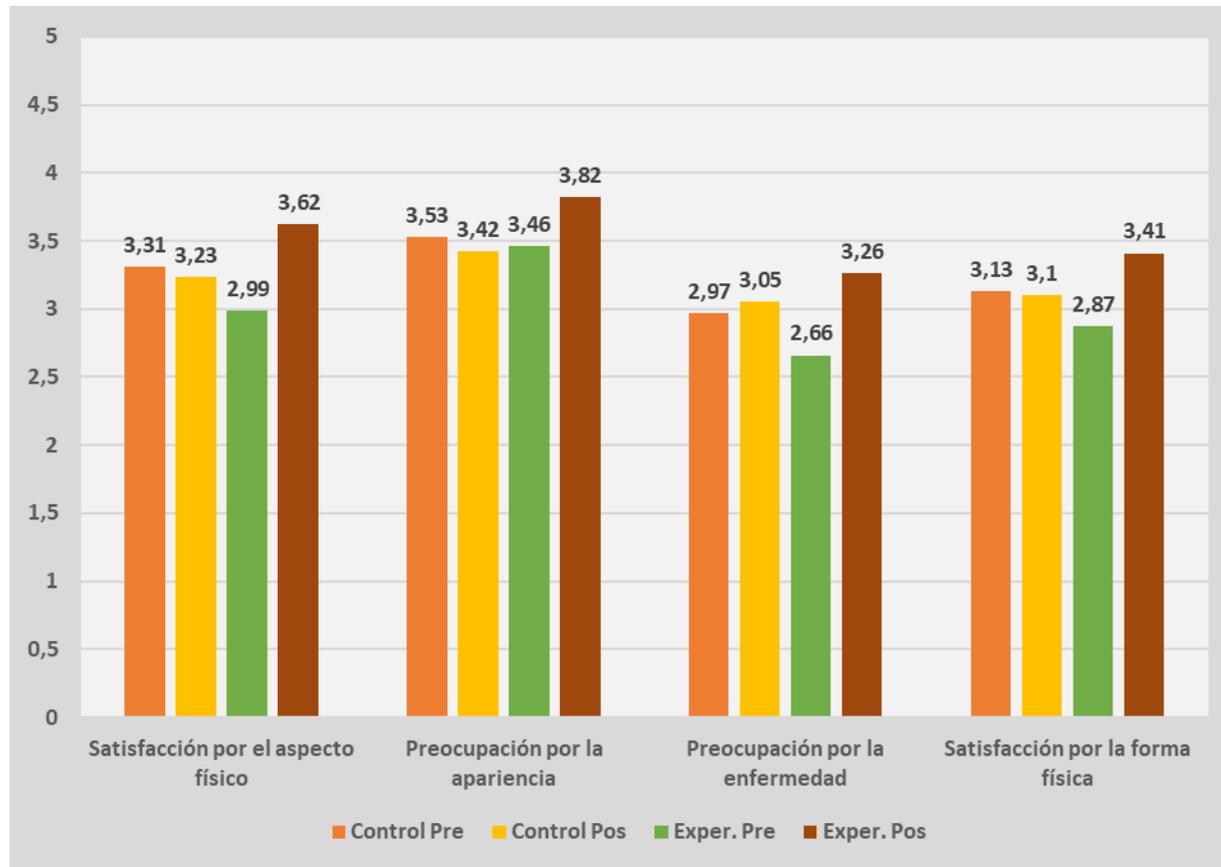
Así las cosas, este resultado nos permite concluir que la intervención realizada en el GE ha tenido un efecto positivo en la evaluación de la imagen corporal de los participantes. Es posible, que, en este caso, el aumento de motivación intrínseca y extrínseca, el decremento en *Amotivación*, y el efecto positivo sobre la nota académica finalmente alcanzada, hayan sido variables mediadoras para alcanzar una imagen corporal más positiva de sí mismos.

Los resultados mostrados en las Tablas **F2. MBSRQ-2**, y **F2. MBSRQ-3**, se pueden apreciar de modo gráfico en la **Figura F1. MBSRQ**.

Tabla 56. F2. MBSRQ-3. Estadísticos descriptivos en las dimensiones del cuestionario *MBSRQ_{A-a}*, y evaluación de las diferencias de medias entre la media Pre-Intervención y Post-Intervención. Se muestra el resultado en ambos grupos experimentales, GE y GC.

	Grupo Control							Prueba de DMB			
	Pre-Intervención		Post-Intervención		DM² Pre-Post	DTD	tr	gl	Post-Intervención		
	M	DT	M	DT					p^A	DM²	
Satisfacción por el aspecto físico	3.314	.690	3.228	.748	.087	.534	1.013	38	.318	.087	
Preocupación por la apariencia	3.526	.835	3.423	.843	.103	.543	1.179	38	.246	.103	
Preocupación por la enfermedad	2.974	.821	3.051	.941	-.077	.906	-.530	38	.599	-.077	
Satisfacción por la forma física	3.128	.840	3.099	.791	.029	.685	.263	38	.794	.029	
	Grupo Experimental										
	M	DT	M	DT	DM² Pre-Post	DTD	tr	gl	p^A	DM²	
Satisfacción por el aspecto físico	2.988	.778	3.616	.834	-.628	.531	-1.845	83	.000⁵	-.628	
Preocupación por la apariencia	3.455	.944	3.816	.836	-.361	.615	-5.378	83	.000⁴	-.361	
Preocupación por la enfermedad	2.659	.776	3.258	.813	-.599	.747	-7.347	83	.000⁵	-.599	
Satisfacción por la forma física	2.866	.819	3.413	.736	-.547	.485	-1.326	83	.000⁵	-.547	

Figura 12. F1. MBSRQ. Pre-Intervención. Representación gráfica de las medias de las dimensiones del cuestionario MBSRQ_{A-a}, en el GE y GC



Cuarto. *Evaluación del cambio Pre-Post en el patrón de correlaciones en cada uno de los grupos, Grupo experimental y Grupo de Control en las dimensiones del cuestionario MBSRQ_{A-a}. Ver F2. MBSRQ-4*

Se aprecian diferencias sutiles, sin embargo, es posible que tengan un sentido sustantivo teniendo en cuenta las hipótesis que avanzaron Fernández et al., (2023). Se aprecia lo siguiente:

Uno, el GE mantiene en las medidas Post-Intervención casi el mismo patrón de correlaciones en las medidas Pre-Intervención, con dos salvedades. Una, es que se potencia la correlación del factor *Satisfacción por el aspecto físico* con los otros tres factores, en mayor medida con el factor *Satisfacción por la forma física*, y dos, se debilita la relación entre los factores *Preocupación por la apariencia* y *Preocupación por la enfermedad*.

Dos, en el GC se debilita mucho la relación entre los factores *Satisfacción por el aspecto físico* y *Satisfacción por la forma física*, y se incrementa la correlación entre *Preocupación por la apariencia* y *Satisfacción por la forma física*.

Estimamos que estas diferencias en el patrón de la Imagen Corporal entre el GE y el GC sea efecto del efecto de la intervención. Es posible que las correlaciones cercanas a cero sean indicadoras de una relación no lineal. En cualquier caso, este resultado converge con las hipótesis que Fernández et al., (2023) plantearon, y requieren investigación y análisis más profundos que deben llevarse a cabo en una investigación posterior.

Tabla 57. MBSRQ-4. Patrón de correlaciones entre *las dimensiones del cuestionario MBSRQ_{A-a}* en el conjunto de la muestra en la medida Pre-Intervención (N=125), y en los Grupos Experimental (n=84) y Control (n=39), en la medida Post-Intervención.

	Factores	Ítems MBSRQ _{T-t}	2	3	4
MT: N=125; PRE	1	Satisfacción por el aspecto físico	.054	.061	.308**
	2	Preocupación por la apariencia	1	.434**	.071
	3	Preocupación por la enfermedad		1	.131
	4	Satisfacción por la forma física			1
GC: n=39; POST	1	Satisfacción por el aspecto físico	.010	.083	.046
	2	Preocupación por la apariencia	1	.356	.251
	3	Preocupación por la enfermedad		1	-.003
	4	Satisfacción por la forma física			1
GE: n=84; POST	1	Satisfacción por el aspecto físico	.104	.176	.362
	2	Preocupación por la apariencia	1	.276	.009
	3	Preocupación por la enfermedad		1	.154
	4	Satisfacción por la forma física			1

Nota. Las correlaciones destacadas en negrita no están destacadas por su magnitud, sino para visualizar los cambios que nos parece importante destacar, y que describimos.

Quinto. Evaluación de las diferencias entre los grupos Experimental y Control en la nota académica que finalmente alcanzaron a final de curso, y evaluación de la diferencia en cada uno de los grupos, Grupo experimental y Grupo de Control, entre la nota académica a la que se comprometieron alcanzar al finalizar el curso académico y la nota que finalmente obtuvieron

5.1.- *Teniendo en cuenta la nota académica a la que se habían comprometido a comienzo de curso, se examina la relación entre la nota académica alcanzada a final del curso académico, y el grupo experimental del que formaron parte los participantes (GE, GC). Ver Tabla F2.NOTA1.*

Se pueden comprobar tres aspectos relevantes:

Uno, la proporción de participantes del GE que mantienen la misma nota a la que se comprometieron a principio de curso (hay que recordar que, a principio de curso, todos los alumnos fueron muy optimistas en cuanto a la nota a la que se comprometían a principio de curso) es muy superior (estadísticamente significativa la diferencia) a la proporción de alumnos del GC que mantienen la misma nota.

Dos, la proporción de participantes del GE que alcanzaron mayor nota que aquella a la que se habían comprometido a principio de curso (siendo aquella muy optimista) es muy superior (estadísticamente significativa la diferencia) a la proporción de alumnos del GC que alcanzaron mayor nota.

Tres, en ambos grupos, GE y GC hubo alumnos que obtuvieron menor nota que aquella a la que se habían comprometido, sin embargo, la proporción de alumnos que obtuvo peor nota a final de curso en el GC fue muy superior (estadísticamente significativa la diferencia) a la proporción de alumnos del GE.

Tabla 58. F2.NOTA1.- Relación entre la nota académica alcanzada a final del curso académico teniendo en cuenta la nota académica a la que se habían comprometido a comienzo de curso, y el grupo experimental del que formaron parte los participantes (GE, GC).

	grupo control/experimental		Total	Z
	GC	GEI		
Misma nota	8 (2.5%)a	37 (44%)b	45 (36.6%)	GE*-GC
Subió nota	4 (1.3%)a	25 (29.8)b	29 (23.6)	GE*-GC
Bajó nota	27(69.2%)a	22 (26.2%)b	49 (39.9%)	GC*-GE
	29 (100%)	84 (100%)	123 (100%)	

$$\chi^2=2.71; p=.000; Cc=.380; p=.000$$

Nota. En las columnas GE y GC se muestra el porcentaje de cada columna en cada fila, y se destaca la diferencia estadísticamente significativa entre proporciones de columna (Z); *= Indica el porcentaje mayor; χ^2 = Chi-cuadrado de Pearson; Cc=Coeficiente de contingencia

5.2.- Diferencia entre la nota medida a final de curso entre los participantes en el GE y en el GC. Ver Tabla F2.NOTA2.

Se puede observar que la nota media alcanzada a final de curso en el GE es significativamente mayor que la alcanza en el GC, y la DT es menor. Del mismo modo se puede ver que el GC ha obtenido a final de curso una nota muy inferior a la nota que se habían comprometido. Desde nuestro punto de vista, este resultado es efecto de la intervención.

Tabla 59. F2.NOTA2. Nota media académica alcanzada a final de curso en el GE y el GC respecto a la nota media académica que ambos grupos se comprometieron alcanzar a principio de curso

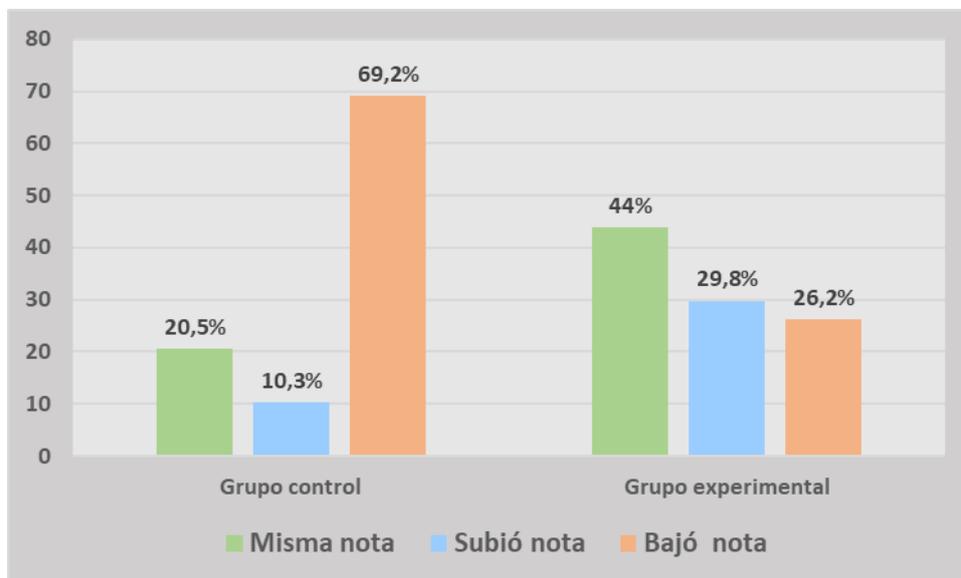
Nota a la que se comprometen a comienzo de curso ^{1,2}		Nota alcanzada a final de curso ³	
Grupo Control (n=39)	Grupo Experimental (n=84)	Grupo Control (n=39)	Grupo Experimental (n=84)
8.231 (1.26)	8.063 (1.23)	6.821 (2.18)	8 (1.19)
DM= .168; $t=-.697$; $gl=121$; $p=.487$		DM=1.17; $t_H=-3.157$; $gl_H=48.78$; $p=.003$	

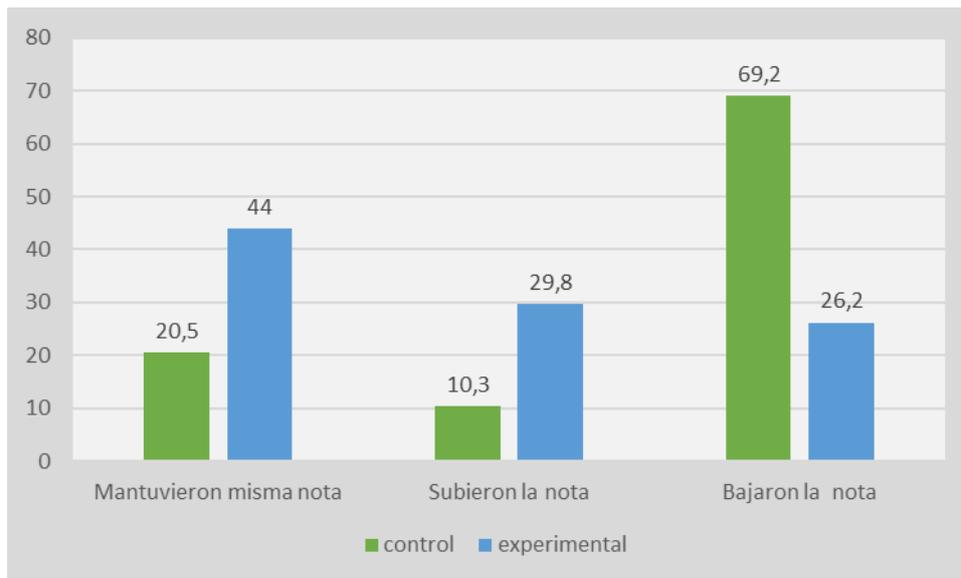
Nota. Leyenda. ¹ = se muestra la Media (Desviación típica); ² = El estadístico de Levene muestra que las varianzas son homogéneas [$F_{Levene}=.016$; $p=.900$]; ³ = El estadístico de Levene muestra que las varianzas son heterogéneas [$F_{Levene}=.23.07$; $p=.000$]; DM= diferencia de medias entre los grupos Experimental y Control; $t= t$ de Student; gl = grados de libertad; p = probabilidad de los resultados asumiendo que la Ho es cierta; $t_H= t$ de Student para varianzas heterogéneas; gl_H = grados de libertad corregidos mediante el cálculo de Welch para corregir la heterogeneidad.

Los resultados expuestos en los puntos 5.1 y 5.2 se aprecian de modo notable en la

Figura F2. NOTA

Figura 13. F2.NOTA. Nota media académica alcanzada a final de curso en el GE y el GC respecto a la nota media académica que ambos grupos se comprometieron alcanzar a principio de curso (parte superior), y diferencias entre los participantes del GE y GC con respecto a los que mantuvieron su nota, subieron su nota, o bajaron su nota a final de curso (parte inferior).





Sexto. En las medidas Post-Intervención, evaluación de las diferencias entre los grupos Experimental y Control en la correlación entre los factores o dimensiones de la escala de Motivación Educativa (EME), de la escala de Interés, Esfuerzo, Progreso y Aprendizaje (IEPA) y de la escala de Ayuda al Estudiantes (AYES).

F2.Correlaciones-4.1, F2.Correlaciones-4.2, F2.Correlaciones-4.3, y F2.Correlaciones-4.4

En la Tabla F2.Correlaciones-4.1 se muestra el patrón de correlaciones entre las dimensiones del cuestionario [EME (ME)-IEPA-AYES] en la muestra total (N=125) en la medida Pre-Intervención, y en el GE y GC en las medidas Post-Intervención.

Se observa que, a final de curso, en el GC, de las dimensiones de EME (ME), sólo *Regulación Identificada* (ME) está correlacionada con *Progreso en la asignatura*

(IEPA). Ninguna dimensión de ME está relacionada con ninguna dimensión de AYES. Además, en el GC *Amotivación* está relacionada negativamente con dos dimensiones del AYES, *El profesor me ayuda a aprender*, y *El profesor valora el esfuerzo que yo hago*.

En el GE, dos dimensiones de ME, *Regulación Identificada* y *Regulación Introyectada* están relacionadas con *Progreso en la asignatura* (IEPA), y también *Regulación Identificada* está relacionada con *El profesor me ayuda a aprender* y *El profesor valora el esfuerzo que yo hago* (AYES). *Amotivación* no está relacionada con ninguna dimensión de ME.

En la Tabla F2.Correlaciones-4.2 se muestra el patrón de correlaciones entre las dimensiones del cuestionario [EME (MI)-IEPA-AYES] en la muestra total (N=125) en la medida Pre-Intervención, y en el GE y GC en las medidas Post-Intervención.

Se observa que, a final de curso, en el GC, de las dimensiones de EME (MI), sólo *Al Conocimiento* (MI) está correlacionada con *Tengo interés por la asignatura* (IEPA), y también con *El profesor despierta mi interés por la asignatura* y *El profesor valora el esfuerzo que yo hago*, ambas del AYES.

En el GE, las tres dimensiones de MI están relacionadas con *Progreso en la asignatura* y con *Me esfuerzo en la asignatura*, ambas del IEPA.

Los resultados de las Tablas F1.Correlaciones-4.1 y F1.Correlaciones-4.2, ponen de manifiesto el impacto de la intervención sobre el patrón de correlaciones entre EME-IEPA y AYES. En ambos grupos, GC y GE, la dimensión de ME más destacable *Regulación Identificada* está relacionada con alguna dimensión del IEPA (centrado en el sujeto) en el GC, sin embargo, en el GE, esta dimensión está relacionada con dimensiones del IEPA (centrado en el alumno) y AYES (centrado el profesor). Además en el GC la *Amotivación* está relacionada negativamente con dos dimensiones del AYES (centrado en el profesor). Es decir, el GC centra la percepción de su ausencia de

competencia en las actitudes del profesor. Los participantes del GE no experimentan que su *amotivación* esté relacionada con ninguna de las dimensiones de IEPA y AYES.

Otro de los aspectos más notables a destacar, es que en el GC, sólo una dimensión de MI está relacionada con dimensiones del AYES (centrado en el profesor), sin embargo, en el GE, todas las dimensiones de MI están relacionadas con dos dimensiones del IEPA (centrado en el alumno). Es decir, el efecto de la intervención ha conseguido que los participantes del GE prescindan de la influencia del profesor para buscar su motivación en ellos mismos, en su esfuerzo. Pero los participantes del GC centran su competencia en el profesor. Este aspecto es de una importancia capital.

Tabla 60. F2. Correlaciones-4.1. Patrón de correlaciones entre las dimensiones del cuestionario EME (ME)-IEPA-AYES en la muestra total (N=125) en la medida Pre-Intervención, y en el GE y GC en las medidas Post-Intervención.

Muestra Total Pre		4	5	6	7	8	9
EME (ME)	1 Regulación Externa	.071	.122	.133	-.026	-.032	-.171
	2 Regulación Identificada	.249**	.296**	.448**	.194*	.159	.047
	3 Regulación Introyectada	.218*	.171	.420**	.110	.064	-.052
IEPA	4 Tengo interés por la asignatura						
	5 Progreso en la asignatura						
	6 Me esfuerzo en la asignatura						
AYES	7 El profesor despierta mi interés por la asignatura						
	8 El profesor me ayuda a aprender						
	9 El profesor valora el esfuerzo que yo hago						
Amotiv	10 Amotivación	-.302**	-.355**	-.327**	-.323**	-.062	-.011
Grupo Control Post		4	5	6	7	8	9
EME (ME)	1 Regulación Externa	-.154	.208	.062	-.174	-.191	-.026
	2 Regulación Identificada	.248	.524**	.349*	.305	.234	.287
	3 Regulación Introyectada	.295	.280	.204	.321*	.321*	.328*
IEPA	4 Tengo interés por la asignatura						
	5 Progreso en la asignatura						
	6 Me esfuerzo en la asignatura						
AYES	7 El profesor despierta mi interés por la asignatura						
	8 El profesor me ayuda a aprender						
	9 El profesor valora el esfuerzo que yo hago						
Amotiv	10 Amotivación	-.275	-.303	-.308	-.295	-.464*	-.493*
Grupo Experimental Post		4	5	6	7	8	9
EME (ME)	1 Regulación Externa	-.041	.374**	.193	.023	.039	-.046
	2 Regulación Identificada	.105	.440**	.302**	.210	.457**	.409**
	3 Regulación Introyectada	.155	.478**	.385**	.205	.213	.150
IEPA	4 Tengo interés por la asignatura						
	5 Progreso en la asignatura						
	6 Me esfuerzo en la asignatura						
AYES	7 El profesor despierta mi interés por la asignatura						
	8 El profesor me ayuda a aprender						
	9 El profesor valora el esfuerzo que yo hago						
Amotivación	10 Amotivación	-.238*	-.301**	-.275*	-.283**	-.364**	-.380**

Nota. Se destacan en negrita las correlaciones iguales o superiores a .40. Ver Tabla F1.EME-2.1.6.

Tabla 61. F1. Correlaciones-4.2. Patrón de correlaciones entre las dimensiones del cuestionario [MBSRQ-IEPA-AYES] y [MBSRQ-EME(ME-MI-Amotivación)] en la muestra total (N=125).

Muestra Total Pre [MBSRQ-IEPA-AYES]		5	6	7	8	9	10	
MBSRQ	1 Satisfacción por el aspecto físico	.035	-.031	.017	-.014	-.049	-.010	
	2 Preocupación por la apariencia	-.111	-.042	.065	-.128	-.049	-.218*	
	3 Preocupación por la enfermedad	.168	.149	.324**	.001	.086	-.119	
	4 Satisfacción por la forma física	.119	.123	.099	-.031	-.085	-.094	
IEPA	5 Tengo interés por la asignatura							
	6 Progreso en la asignatura							
	7 Me esfuerzo en la asignatura							
AYES	8 El profesor despierta mi interés por la asignatura							
	9 El profesor me ayuda a aprender							
	10 El profesor valora el esfuerzo que yo hago							
Grupo Control Post [MBSRQ-EME(ME-MI-Amotivación)]		5	6	7	8	9	10	11
MBSRQ	1 Satisfacción por el aspecto físico	-.054	-.057	.050	-.078	-.091	.033	-.106
	2 Preocupación por la apariencia	.228*	.167	.303**	-.023	.066	.180*	.031
	3 Preocupación por la enfermedad	.228*	.167	.303**	.099	.169	.292**	-.068
	4 Satisfacción por la forma física	.223*	.087	.114	.086	-.049	.124	-.136
EME (ME)	5 Regulación Externa							
	6 Regulación Identificada							
	7 Regulación Introyectada							
EME (MI)	8 Al Conocimiento							
	9 A las Exp. Estimulantes							
	10 Al Logro							
Amotivación	11 Amotivación							

Nota. Ver Tabla F1.EME-2.1.6.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

DISCUSIÓN

La finalidad de este estudio ha sido observar los efectos de la implantación de un programa motivacional “¿Cuál es tu nota?” basado en el compromiso del alumnado y el *feedback* del docente, atendiendo a factores como la imagen corporal, la motivación, el interés y el esfuerzo. También se ha estudiado la influencia de variables independientes como la edad, el sexo, la práctica de actividades deportivas y artísticas extraescolares y los motivos para elegir unos estudios artísticos.

Cada vez hay más consenso entre los profesionales de la docencia en cuanto a que la implicación de la emoción en el proceso de enseñanza-aprendizaje favorece la adquisición de competencias y conocimientos (González et al., 2011; Zabala, 2022); hacer por ejemplo que los estudiantes se sientan satisfechos con su trabajo supone una mejora en la motivación y en el rendimiento académico de forma solidaria. Formento et al. (2023) exponen que las intervenciones de carácter motivacional con el alumnado en las clase mejoran el rendimiento académico.

En esta primera fase se ha comprobado que no existe sesgo de selección, se han analizado las diversas variables y las dimensiones de las escalas y cuestionarios concluyendo que los grupos son comparables. Procede, por tanto, analizar las diferencias entre los grupos una vez realizada la intervención.

Las diferencias con el grupo experimental fueron notables en ciertos aspectos. Las dinámicas de aula del grupo de control se basaban en una enseñanza tradicional, con clases magistrales, libros de texto, exámenes estandarizados y realización de trabajos prácticos individuales y grupales sobre los aspectos teóricos expuestos por los

docentes. Más allá, no había ninguna planificación motivacional estructurada en base a unos criterios preestablecidos que se desarrollase de forma sistemática. El programa motivacional de “¿Cuál es tu nota?” sigue planteamientos metodológicos que buscan promover la autonomía del alumnado. Se evitan las clases magistrales, se promueve la investigación por parte del alumnado, la teoría se construye a través de la práctica buscando experiencias cercanas a la aplicación real, se sistematiza la búsqueda de la emoción en el educando y el *feedback* periódico y positivo basado en la asertividad, en resumen, existe una planificación de la intervención motivacional. Por todo esto, cabe esperar que existan diferencias en la motivación del alumnado y en la influencia de esta en el rendimiento académico.

En la primera fase de la investigación se compararon los grupos experimental y de control, comprobando que no existen diferencias significativas entre ambos, de hecho son grupos similares. No solo en cuanto a las variables sociodemográficas, la práctica de actividades artísticas y deportivas, si no en aspectos como los motivacionales. Los grupos en inicio están formados por individuos de edades similares, lo que es de esperar si cursan una misma etapa educativa. La distribución por sexos es equivalente en ambos grupos. El número de horas dedicadas a las prácticas deportivas y artísticas guardan correspondencia de uno a otro grupo.

Es reseñable el interés por las actividades artísticas dado que los estudios oficiales que cursan tienen ese mismo componente, lo que manifiesta un interés auténtico por este tipo de enseñanzas. En cuanto a los factores motivacionales destaca la baja amotivación. Es decir, el alumnado está comenzando una nueva etapa, algo que en su gran mayoría hacen bien porque tienen interés en cursar unos estudios superiores de componente artístico o bien porque tienen un interés por el arte en sí, de una forma

autotélica. Ante esta situación el alumnado, con un futuro ilusionante por delante no duda de su elección, no piensa cosas como “¿por qué habré elegido estos estudios?”. Tienen mucha ilusión ante esta nueva etapa que se anticipa cargada de experiencias intelectuales estimulantes, nuevos amigos, nuevas actividades, mayor autonomía personal en el diseño del propio itinerario académico. La respuesta a la amotivación es casi unánime siendo ésta muy baja. En este sentido se plantean cuestiones similares en estudios como los de Gámez y Marrero (2003) que hablan de esa ilusión que genera hacer amigos, mejorar las relaciones o comunicarse mejor con los otros al comenzar unos nuevos estudios, la búsqueda del logro, del sentirse capaz incluso utilizar los estudios como un medio de superar los problemas personales o en general lograr una mejora personal. También aparecen similitudes con las propuestas y planteamientos que surgen de las investigaciones de Gonzalez (2005) que explica como los individuos comienzan determinados estudios atendiendo a sus gustos personales, lo que obviamente va a ir en favor de la motivación inicial.

Dentro de los aspectos identificados al comparar ambos grupos antes de la investigación encontramos un hecho sorprendente, no hay diferencias, en ninguno de los dos grupos entre quienes practican actividades deportivas y quienes no las practican en cuanto a la motivación. Este hecho es sorprendente porque tradicionalmente, no solo por los numerosos estudios, si no por el calado que este asunto tiene en la sociedad en general, se presupone que el deporte favorece la autoestima, favorece el autoconcepto y de manera tradicional se asocia a una mayor motivación y unos mejores resultados académicos cuando se practica de forma sistemática y moderada entre adolescentes y jóvenes.

No hallar relación en la presente investigación entre la práctica deportiva y la motivación académicas plantea cuestiones interesantes que más adelante se detallan en las posibles líneas futuras de investigación. Se puede especular que guarde algún tipo de

relación con la peculiaridad de los estudios artísticos que suelen exigir una particular sensibilidad a los individuos. En cualquier caso, son diversas las investigaciones que plantean que el deporte es un factor clave para desarrollar la motivación autodeterminada, que la actividad física contribuye de forma directa al desarrollo personal a través de oportunidades motivadoras (Belando, 2013), que la actividad física contribuye al desarrollo de las necesidades físicas básicas y por ende al sentirse bien y estar motivado (Esteban, 2017), o que hay una relación directa entre la motivación y el rendimiento académico y que la actividad física y el deporte contribuyen al progreso del primero de ambos conceptos (Mena, 2022). Es menos extensa la literatura científica que plantea o encuentra que no se guarda relación entre el acceso a unos estudios y el logro de determinadas calificaciones con el clima motivacional asociado al deporte (Chacón et al 2018).

Por otra parte, aquellos alumnos que realizan actividades artísticas por su cuenta manifiestan al inicio del curso una mayor motivación que los que no realizan dichas actividades y también demuestran, aunque no de modo significativo, menor amotivación. Se puede afirmar que a principio de curso el alumnado está muy motivado, especialmente aquellos que ya realizan actividades artísticas, esto no solo es algo que tenga todo el sentido, sino que además revela un auténtico interés por el arte y los estudios artísticos y que tendrá relevancia más adelante cuando se hable y se explique del aumento de la amotivación en el grupo control y de la disminución de horas de práctica artística extraescolar en el grupo experimental parejo a una disminución de la amotivación. Encontramos diversa literatura científica que respalda la sinergia que establecen la motivación y el arte, desde los niveles de educación infantil (Oliva y Serrano, 2002) hasta los niveles universitarios (Izquierdo, 2021), como en el resto de

niveles educativos en incluso en la formación de la tercera edad (López, San Pedro y González, 2014).

Existen a principio de curso correlaciones entre la motivación intrínseca y la motivación extrínseca, sobre estos conceptos se ha ahondado previamente en la fundamentación teórica, sin embargo, conviene ahora en la discusión llevarlo a un terreno más tangible, más concreto y centrado en la propia investigación. La motivación intrínseca aquí es la que nace del propio alumnado por su interés por el arte y por estos nuevos estudios que van a cursar, hay nuevas asignaturas que les despiertan curiosidad e interés, que se presentan como un emocionante reto personal y que están ligadas a sus íntimos intereses. Gran parte de este alumnado desarrolla producciones artísticas propias (pintan, dibujan, crean música, fotografían, graban y editan vídeos con finalidades artísticas, etc.) y ahora comienzan una andadura en la que van a llevar dichos intereses al siguiente nivel dando profundidad, sentido, sistematización, exigencia, rigor y descubrimiento a sus obras. Todo esto hace, que por sí mismo, sin la influencia de elementos externos, se encuentre motivados.

Por otra parte, hay factores externos que implican la existencia de una motivación intrínseca, las actividades y tareas que se van a realizar se perciben como coincidentes con los propios intereses, son actividades en cierta medida impuestas por ser regladas, pero en las que se aprecia conexión con los propios intereses y sobre las que se atisba un beneficio de futuro, como puente para acceder a unos estudios superiores o como medio para el desarrollo personal, por ejemplo. Como se puede apreciar hay conexiones lógicas entre esta motivación intrínseca y esta motivación extrínseca, por tanto, no es sorprendente que descubramos en nuestra investigación que existen relación entre factores de ME, como la regulación introyectada y de MI como la motivación al conocimiento o entre la regulación identificada (ME) y la motivación al logro (MI). La regulación introyectada supone internalizar ciertas regulaciones

impuestas, como la obligatoriedad de asistir a clase y se relaciona con la motivación al conocimiento que resulta de la obtención de conocimientos que proporcionan satisfacción interna. La regulación integrada es la plena identificación con la tarea, que sigue siendo un elemento externo impuesto, pero que se alinea eclípticamente con los propios deseos e interés y se relaciona con la motivación al logro que promueve conductas encaminadas a esforzarse por tener éxito en una tarea siendo por tanto la recompensa el logro en sí mismo. Estas relaciones entre la motivación intrínseca y extrínseca han sido estudiadas extensamente (Banda, 2017; González, et al., 1996; Martín, et al., 2009).

Son interesantes las relaciones generalmente de signo negativo que se establecen entre diversos factores de MI y ME con la amotivación. Igualmente, son destacables algunas ausencias de relación. En primer lugar, la relación entre la regulación externa (MI) y la amotivación es cercana a cero, lo que podría significar que bien la relación es inexistente o que no es lineal (podría suponer una futura línea de investigación). La regulación externa, la regulación introyectada, la regulación identificada y la regulación integrada se podrían considerar escalones ascendentes en el grado de motivación extrínseca de un individuo. La regulación externa es el mero desempeño de una tarea impuesta y sistematizada por otros, en este caso acudir a clase y estudiar, a cambio de una recompensa, como podría ser aprobar o “que mis padres me dejen salir el fin de semana”. Estudios sugieren que una regulación externa eficaz, como podrían ser trabajos pautados con mucho detalle en cuanto a la ejecución por parte del docente, puede tener efectos beneficiosos en el desarrollo de trabajos colaborativos por parte del alumnado, por tanto, aumentando la motivación y reduciendo la amotivación (Roselli, 2016). Morris et al (2022) estudian los límites entre la motivación intrínseca y la

extrínseca estudiando la divergencia de los tipos de recompensa para intervenir de forma más eficaz sobre la motivación intrínseca. Esto es algo que se lleva a cabo en “¿Cuál es tu nota?” planteando actividades al alumnado que faciliten la aparición de la regulación introyectada, la más cercana a la motivación intrínseca o buscando el compromiso a través de la calificación, por ejemplo. Chacón, R. (2020) encuentra diferencias en el grado de motivación de los estudiantes en función de su expediente académico.

En segundo lugar, son insignificantes las correlaciones entre la regulación introyectada y la amotivación, así como la MI a las experiencias estimulantes y la amotivación. La regulación introyectada supone una cierta aceptación de la regulación externa sin que el individuo se identifique plenamente con la tarea impuesta, es decir “estudio porque es mi obligación y responsablemente es lo que tengo que hacer pero no me entusiasma”. Tampoco se produce una relación significativa entre la expectativa de vivir experiencias en la vida académica que resulten estimulantes y el plantearse para qué está uno cursando determinados estudios.

En tercer y último lugar, la regulación identificada, así como la MI al logro y al conocimiento manifiestan, en baja magnitud, una correlación negativa con la amotivación, son resultados similares a los de otros estudios (Usán y Salavera, 2018). Por tanto, las personas más motivadas intrínsecamente se sienten más capaces, menos incompetentes y es menos probable que caigan en la inoperancia. Conviene señalar la existencia de estudios que relacionan el éxito académico con la alta motivación intrínseca y la ausencia de amotivación. Sin embargo, existen a la par estudios que afirman que las motivaciones extrínsecas y la presencia de amotivación no implican necesariamente un bajo rendimiento académico, aunque orientan hacia al ego en vez de hacia la tarea (Aleman, Trías, y Curione, 2011; Salavera y Usán, 2018).

En cuanto al interés, esfuerzo, progreso en el aprendizaje y la ayuda del profesor percibida por el estudiante, se comprobó al principio de la investigación se comprobó que existe una distribución normal, coincidiendo una escasa valoración negativa de los ítems con aquellos pocos alumnos que no estaban motivados. Además, tampoco se aprecian diferencias en las respuestas de aquellos alumnos que practican actividades deportivas o artísticas con los que no. Esto tiene sentido, pues a inicios de curso todo sigue resultando novedoso, aún no han conocido de manera profunda la metodología docente y las expectativas siguen siendo ilusionantes.

En general, existen correlaciones entre los factores del interés y el esfuerzo hacia la asignatura y como el alumnado percibe que el profesor genere interés por la asignatura o les ayude a aprender. Es decir, la validación del profesorado influye, en mayor o menor medida, en cómo el alumnado va a desarrollar su trabajo.

No se encontraron diferencias en ninguno de los grupos en cuanto a la imagen corporal, tampoco se encontraron diferencias entre quienes realizan actividades artísticas y quienes no las realizan, sin embargo, tampoco conocemos estudios previos en este sentido que puedan orientar hacia que es lo esperado. Sí se encontraron diferencias entre quienes practican actividades deportivas y quienes no, lo cual es esperable, las personas que hacen deporte tienen una mayor satisfacción por la forma física y, de forma marginal, por el aspecto físico. Además, en general la imagen corporal es más satisfactoria. Esto es algo que confirman otros estudios, como Fernández et al., (2023).

Se encontraron diferencias en la Escala de Motivación Educativa entre los grupos control y experimental, siendo estadísticamente significativas en cuanto a la MI a experiencias estimulantes y en cuanto a la regulación externa. También ocurre que en

el grupo control, los alumnos que realizan actividades artísticas están más motivados y sin embargo en el grupo control ocurre lo contrario. Esto podría tener varias explicaciones, puedes ser que realizar dichas actividades sea motivante o que una persona las realice porque está motivada. También es posible que aquellos que no realizaban actividades artísticas descubran una fuente de motivación a través de la intervención de “¿Cuál es tu nota?” antes desconocida. Además, el propio currículo de la asignatura y de los estudios en general tiene un componente artístico, por lo que es probable que si se despierta un verdadero interés hacia la asignatura no sea necesario buscar experiencias artísticas motivantes fuera del itinerario académico. En cualquier caso, de estas relaciones sería interesante plantear futuras líneas de investigación.

En general, comparando las tres dimensiones de motivación intrínseca y extrínseca se observa que el grupo experimental está más motivado que el grupo control. Esto es algo esperable, pues en general los programas motivacionales ejercen efectos beneficiosos sobre la motivación. Desde hace décadas, existen estudios que anticipan los resultados obtenidos en esta investigación; afirman, por ejemplo, que la aplicación de un programa estructurado de motivación hace aumentar la motivación al logro (Pardo, 1988), estudian la importancia de la motivación en situaciones especiales como el trabajo con alumnado de altas capacidades (Rodríguez, Borges y Hernández, 2010), relacionan la importancia del clima motivacional incluso con aspectos como la disciplina (Sanmartín y López, 2012), muestran una relación significativa entre el clima motivacional y el éxito académico funcionando el primero como predictor del segundo (Gutiérrez, Tomás, Barrica y Romero, 2017), proponen un clima motivacional que evita el rendimiento y la competencia en la tarea predice el aburrimiento en las clases (Baños et al, 2018), explican que el clima motivacional orientado al aprendizaje es relevante para la configuración motivacional del alumnado (Leal, 2021), destacan la motivación intrínseca como elemento clave para alcanzar la perseverancia en el trabajo (Fishbach &

Woolley, 2022). En el caso de la presente investigación queda constatado que el feedback del docente, la estructuración de un programa motivacional, el desarrollo de una tareas prácticas que buscan una aproximación a lo real para que sea significativas para el alumnado y la insistencia metódica y perseverante del profesor a lo largo de todo el curso va calando en el alumnado, sería interesante comprobar si una intervención de temporalización menor produce el mismo efecto, y cuál es la persistencia del efecto tras una intervención como la llevada a cabo, lo cual sería interesantes futuras líneas de investigación.

Entre los resultados obtenidos, en estas diferencias entre el grupo control y el grupo experimental, una de las que se plantean más interesantes es la diferencia en amotivación tras la intervención. En el grupo experimental están tan amotivados como al principio, es decir están en general muy motivados, la intervención produce un efecto red de seguridad que previene y evita que el alumnado se sienta incompetente o que dude los motivos por los que cursa estos estudios. Sin embargo, en el grupo control, donde no se ha ejercido ninguna acción planificada hacia la conservación o aumento de la motivación, donde se ha seguido un proceso educativo basado en la enseñanza tradicional, con lecciones magistrales, libros de texto y trabajos rutinarios no adaptados a las características del alumnado el alumnado se muestra amotivado, se perciben como incompetentes e incapaces de controlar el resultado.

La acción consciente del profesor se revela necesaria para evitar que el alumnado caiga en la desidia hacia los estudios. Se plantea por tanto una reflexión sobre la importancia del maestro en el proceso educativo, innegablemente el alumno debe ser protagonista de su propio aprendizaje, además es necesario y deseable que el estudiante pueda ir configurando progresivamente su itinerario académico, asumiendo cada vez

más decisiones, sobre la forma de aprender, los contenidos, las actitudes o las competencias a desarrollar. Pero esto no quiere decir que aunque el profesor no tenga sea el protagonista de este proceso educativo de enseñanza-aprendizaje, no deba ejercer el liderazgo en lo que son sus competencias respecto a las funciones que asume tanto de transmisión de conocimientos como de transmisión de interés por el conocimiento. De hecho, este segundo aspecto se revela crucial, se demuestra que más importante que transmitir un conocimiento es transmitir la ilusión por aprender. Conseguir que el alumnado tenga interés por aprender frente a obligarle a memorizar una serie de conocimientos resulta más eficaz para que aprenda. Esto supone una revalorización de la figura del docente pues, con las tendencias pedagógicas actuales, en las que se deshecha una enseñanza memorística tradicional por considerarse denostada y poco eficiente, existe cierta inclinación a minimizar el papel del profesorado descargando el protagonismo más en el aprendizaje que en la enseñanza, como si este segundo término fuera sinécdoque de “enseñanza tradicional” haciendo por tanto una simplificación del hecho.

No obstante, la enseñanza no puede ni debe reducirse al rol del profesor expositivo que busca que su alumnado, simplemente, recuerde lo dicho. La enseñanza se puede dar cuando el docente no expone ni un solo contenido y es el alumnado quien lo elabora, la enseñanza se puede dar cuando el docente no asigna ni una sola calificación y es el alumnado quien se autoevalúa, la enseñanza se puede dar cuando el docente, guía, y por tanto lidera el proceso, y el alumno aprende, y por tanto protagoniza. Esto, de hecho, requiere más esfuerzo por parte del profesorado; implica una mayor preparación de programática, contar con un mayor número de recursos metodológicos, estar predispuesto a una mayor adaptabilidad, realizar una evaluación constante del proceso educativo y reconducir las actuaciones de manera constante para ajustarse a las características propias del alumnado.

La literatura científica existente es consistente con los resultados obtenidos en este sentido. Cheng & Chen (2022) estudian los efectos de los paradigmas educativos sobre el aprendizaje de los estudiantes diferenciado entre la enseñanza basada en el docente y la enseñanza centrada en el estudiante, implicando esta segunda más gestión y planificación por parte del docente. Peña (2010) identifica como variables importantes que contribuyen a elevar el rendimiento del alumnado la capacidad autocrítica del docente, el compromiso o la intuición para detectar necesidades. Sánchez, Takaya y Molinari (2016) identifican una influencia positiva de la percepción del alumnado sobre el comportamiento del docente en la autoeficacia académica y en general consideran el rol del docente como un predictivo de la atención en clase. Promover la autonomía del alumnado predice positivamente la satisfacción de las necesidades de este, así como la motivación lo hace con las estrategias de metacognición, por tanto, como afirman Trigueros y Navarro, (2019) el clima desarrollado por el docente y el rol adoptado favorece la mejora del rendimiento académico de los estudiantes. Hondoy (2021) ahonda en el papel protagónico del estudiante y en la necesidad de transformación de la práctica docente incidiendo en el papel sustancial del desarrollo de la motivación del aprendiente para su desarrollo integral. Afirman Quintero y Game, (2022) que la vocación y la motivación son elementos claves en la función docente y que no solo basta con la metodología y la planificación, deben existir competencias creativas. Puente y Gutiérrez (2023) destacan la importancia de desarrollar prácticas reales como modificación del rol tradicional del docente para aumentar la motivación del alumnado.

Entre los resultados obtenidos tras la intervención se observa que no hay cambios en el patrón de diferencias del grupo control tanto en las personas que realizan

actividades deportivas como en las que no, es decir sigue sin aparecer ninguna relación entre estas variables y las dimensiones de la motivación. Pero, en el grupo experimental, donde la motivación es mayor en general se observa de forma particular que aquellos estudiantes que sí realizan actividades deportivas tienen una mayor motivación estadísticamente significativa de modo marginal en la motivación intrínseca al conocimiento y al logro, una posible explicación a este fenómeno podría ser que se establezca una relación de sinergia motivacional entre la intervención de “¿Cuál es tu nota?” y la práctica de actividades deportivas extraescolares. Son diversos los estudios que relacionan las actividades físicas deportivas extraescolares con efectos beneficiosos para los adolescentes tanto en salud como en motivación y rendimiento académico (Jiménez et al., 2007; Carreres, 2014; González y Portolés, 2014). Respecto a la amotivación y la sensación de incompetencia percibida por el grupo control esta se mantiene tanto en los que no practican actividades deportivas como en los que sí. Una explicación a esto podría ser que la falta de una planificación motivacional académica a desarrollar hacia el alumnado puede incluso anular los efectos beneficiosos que se le atribuyen a la práctica deportiva extraescolar. Refuerza esto, la necesidad de realizar una planificación consciente y sistemática de la intervención motivacional sobre el alumnado y no tratarlo como algo ocasional que dependa de las características propias de la personalidad o la conducta del docente.

Finalizada la intervención, se observa que en cuanto a la motivación solo se mantiene en ambos grupos las relaciones entre la regulación introyectada y la motivación intrínseca al logro, así como entre la MI al conocimiento y las experiencias estimulantes. El grupo de control pierde las correlaciones entre las dimensiones de motivación intrínseca y extrínseca (salvo lo señalado) mientras que se mantienen en el experimental. Esto sugiere que la motivación se puede moldear y reafirma el aspecto positivo de la intervención así como los efectos negativos de su ausencia.

En cuanto a la relación con la amotivación se observa que la correlación con las dimensiones es débil, siendo en algunos casos cercana a cero, lo que también podría significar una relación no lineal siendo esto posible objeto de futuras investigaciones. En general, la regulación identificada, que es la más cercana a la motivación intrínseca (Núñez et al, 2005), si correlaciona negativamente con la amotivación en ambos grupos, además en el grupo experimental la MI al logro y al conocimiento también presentan relación. Esto es interesante pues podría guiar la actuación docente a la hora de programar futuras actuaciones encaminadas a reducir la amotivación pues señalaría sobre que dimensiones es oportuno intervenir y sobre que dimensiones no se van a obtener resultados. Zambrano et al. (2023) explican que la desmotivación académica puede ser un predictor del abandono escolar por lo que proponen estudiar los motivos que causan la desmotivación de los estudiantes para plantear estrategias motivadoras.

Respecto al interés, esfuerzo y progresión en el aprendizaje y la escala de ayuda al estudiantes los resultados muestran que practicar actividades artísticas extraescolares o deportivas no guardan relación con los elementos de la escala, esta relación que sí existía antes de la intervención, aunque débil, ahora se pierde. Podría ser objeto de estudio en futuras investigaciones. Sería factible explicar esto a partir de los resultados obtenidos en cuanto a motivación; el grupo control está ahora tan amotivado que pierde interés por la tarea, mientras que los efectos del programa en el grupo experimental son tales que todos están motivados por igual y de ahí el interés y el esfuerzo.

En cuanto a las medidas recogidas por los cuestionarios IEPA y AYES aparecen diferencias significativas entre el grupo control y el experimental. El grupo experimental manifiesta un mayor interés por la asignatura tras la intervención y son conscientes de su esfuerzo y progresión. Por tanto, puede que el aumento de la

motivación intrínseca influya en la mayor puntuación de estas dimensiones. A principio de curso, la expectativa del alumnado sobre el profesor era alta en ambos grupos (ligeramente mayor en el experimental) en cuanto al reconocimiento del esfuerzo y del interés que les despertaba por la asignatura. Hay que recordar que al inicio de curso el plan motivación, aunque de forma tímida, ya se había puesto en marcha en el grupo experimental. Por su parte, el grupo control que no ha experimentado intervención alguna manifiesta ahora que el profesorado no despierta interés por la asignatura como habían previsto. Un estudio afirma que el alumnado repetidor percibe que el profesor le trata de una forma menos positiva que al resto de compañeros (García, 1995), por tanto, es posible que el alumnado amotivado, que se siente menos competente, tenga una percepción menos positiva tanto del reconocimiento del esfuerzo que hace el docente como del interés que despierta por la asignatura.

Sucede un fenómeno interesante a la luz de los resultados obtenidos, en el grupo control el alumnado solo mantiene el interés en la asignatura cuando el profesor le valida a través del reconocimiento del esfuerzo. En cambio, en el grupo experimental el alumnado se desliga de esta necesidad, sigue motivado se le reconozca el esfuerzo o no, incluso su implicación es tan alta que considera que podría obtener más reconocimiento. Suponemos que esto tiene que ver con el aumento de la motivación y la prevención de la amotivación conseguidas con la aplicación del programa y pone de manifiesto uno de los objetivos de “¿Cuál es tu nota?”: que el alumno alcance una motivación intrínseca suficiente como para no depender de factores extrínsecos, que sea autónoma en su desempeño y por tanto, el feedback del docente tan importante al principio de la actuación se vuelva irrelevante al final de esta. De hecho, como se ha mencionado al hablar del desarrollo del programa, los feedback se fueron espaciando intencionalmente, tanto el referido a las frases motivacionales como el recordatorio de la calificación que se comprometían a obtener. Este asunto se muestra relevante pues es extensa la

literatura científica que destaca la importancia del feedback en la enseñanza en diferentes ámbitos y contextos (Bono, Núñez y Suárez, 2016; Latre, Martín y Quintas, 2023; Moreno et al 2005; Rodríguez y Arboniés, 2018), pero resulta novedoso comprender que para fomentar la autonomía hay que programar una retirada del feedback pareja al desarrollo de la motivación intrínseca. Robinson, 2023 establece tres categorías de proceso motivacionales en el aula: los apoyos motivacionales, generalmente hablados (el feedback), el clima motivacional, entendido como las percepciones compartidas de los estudiantes y el microclima o percepción individual de cada estudiante. En la presente investigación se plantea que las dos últimas categorías se puedan desligar de la primera, que el alumnado llegue a ser plenamente autónomo e independiente en su interés por el aprendizaje a través de un impulso de apoyos motivacionales que se retiran paulatinamente. De hecho, la intervención busca ir un paso más allá de la motivación busca el compromiso del alumno; la motivación como indican los resultados es maleable, sin embargo el compromiso tiene un carácter más duradero siendo la motivación una vía de acceso fundamental para alcanzarlo. Ramos et al. (2023) proponen que entre la inteligencia emocional y el compromiso académico es fundamental el rol mediador de la motivación. Según Gil et al. (2018) El compromiso hacia el estudio y el apoyo al estudiante son factores que los docentes perciben como clave para evitar el abandono escolar.

Continuando, en lo referido a la relación del desarrollo del programa motivacional y su relación con la imagen corporal encontramos que la imagen corporal mejora en el grupo experimental respecto al grupo control. Esto es algo esperado en consonancia con otros estudios como los de Fernández et al. (2022) donde se plantea la hipótesis de que una imagen corporal positiva de uno mismo redundará en una

experiencia positiva de las actividades académicas. En este caso, una experiencia positiva de las actividades académicas redundará en una mejor imagen corporal.

En particular encontramos diversos hechos llamativos, por ejemplo, a principio de curso se detectó que en ambos grupos las personas que practicaban deporte tenían una valoración más positiva de la imagen corporal, especialmente en el factor Satisfacción por la forma física. A final de curso en el grupo control, que obtiene peores notas y está más amotivado pierde el efecto positivo originado en la práctica deportiva. Mientras en el grupo experimental, el alumnado que no practica actividades deportivas iguala positivamente en su percepción a los que sí las practican, salvo en el factor anteriormente señalado que sigue siendo superior.

El grupo experimental alcanza mayor media en todas las dimensiones del cuestionario MBSRQ_{A-a}, Satisfacción por el aspecto físico, Preocupación por la apariencia, y Satisfacción por la forma física y los resultados avalan que esto es efecto de la intervención. El aumento de la motivación intrínseca y extrínseca y la disminución de la amotivación ayudan a tener una imagen corporal más positiva de uno mismo.

Referidos ya al rendimiento académico, se observa que el alumnado del grupo experimental ha mantenido su compromiso con la calificación en mayor medida y de forma significativa que el alumnado del grupo control. A principio de curso todos fueron muy optimistas con su valoración. Sin embargo, la proporción de alumnos que mantuvo la nota en el grupo experimental fue muy superior a la del grupo control, también lo fue en el número de alumnos que obtuvieron más calificación de lo esperada, y muy inferior en el número de alumnos que puntuaron peor. Podemos afirmar que la intervención surte efecto para despertar la motivación intrínseca y el compromiso del alumno.

CONCLUSIONES

Una vez realizado el estudio, teniendo en cuenta la aplicación del programa motivacional “¿Cuál es tu nota?”, los datos recogidos en los grupos experimentales y de control y el análisis estadísticos de estos, conviene analizar la validez de las hipótesis y su cumplimiento.

En este apartado, se enumeran las hipótesis encabezadas por la declaración de expectativas “Es de esperar qué.” para después dar respuesta a si son refrendadas por el estudio.

Hipótesis 1. *El desarrollo del programa motivacional ¿Cuál es tu nota? estructurado por el docente pueda dar lugar en el tiempo a prevenir la desmotivación de los estudiantes.*

Los resultados del estudio avalan el planteamiento de esta hipótesis, dado que los resultados comparativos entre los grupos experimentales y de control arrojan una diferencia importante en el incremento del factor amotivación estudiado con el instrumento EME, que comienza en unos niveles similares en los datos pre de ambos grupos (como es de esperar los alumnos no se encuentran amotivados, pues en general comienzan en unos estudios que les resultan ilusionantes) y aumenta significativamente en los datos post en el grupo control mientras que en el experimental desciende ligeramente.

Hipótesis 2. *El desarrollo del programa motivacional ¿Cuál es tu nota? estructurado por el docente pueda dar lugar en el tiempo a la potenciación de la motivación intrínseca del alumnado y que el docente sea un vector determinante en este proceso.*

Esta hipótesis tiene validez en el sentido de que el alumnado gana autonomía en su propia motivación desvinculándose de la valoración del docente. En un primer momento, antes de la intervención, la relación entre la motivación intrínseca y valoración que hace el docente del esfuerzo y la ayuda percibida por el estudiante tienen una relación estadísticamente significativa. Tras aplicar el programa motivacional esa relación se pierde en el grupo experimental. Por ello, en primera instancia el docente cumple un papel importante en la motivación intrínseca del alumnado, pero según avanza el programa el alumno se vuelve autónomo y se desvincula de esa necesidad de reconocimiento o aprobación.

Hipótesis 3. *La implantación del programa motivacional ¿Cuál es tu nota? en base a la intervención del docente y debido al aumento de la motivación intrínseca capacita a los estudiantes para funcionar de forma autónoma y dejan de ser dependientes de la valoración y calificación del docente.*

Esta hipótesis se cumple, pues los factores estudiados por el AYES, la percepción de la ayuda ejercida por el profesor que tiene el estudiante y la valoración del esfuerzo, se desvinculan de los factores estudiados por el EME sobre motivación que si guardaban correlación antes de la aplicación del programa. Por ello, se puede decir que en un primer momento el docente realiza una función significativa en el fomento de la motivación intrínseca, pero según el alumno la va interiorizando y haciéndose más autónomo deja de depender del docente.

Hipótesis 4. *El alumnado del grupo experimental mantenga el interés por la asignatura independiente de los resultados.*

El grupo experimental ha mantenido el interés por la asignatura, sus resultados académicos son más similares a la calificación que se comprometían obtener que en el grupo control, lo que valida esta hipótesis.

Hipótesis 5. *El programa motivacional ¿Cuál es tu nota? generado por el docente en las clases pueda dar lugar en el tiempo a mejorar la imagen corporal del alumnado.*

A pesar de la literatura científica que avala la relación entre la imagen corporal, la motivación y los resultados académicos no encontramos en nuestro estudio correlación entre los factores, por lo que esta hipótesis no se cumple. Cabe señalar en esta ocasión que el estudio está realizado en una Escuela de Arte en la que gran parte del alumnado huye de una estética convencional y desafía los cánones estéticos más habituales lo cual puede tener influencia en estos resultados particulares.

Hipótesis 6. *La implantación del programa motivacional ¿Cuál es tu nota? en base a la calificación puede producir efectos beneficiosos sobre el rendimiento académico en escolares de bachillerato en la asignatura de referencia.*

El alumnado del grupo experimental obtiene mejores calificaciones que el alumnado del grupo control, lo cual refrenda esta hipótesis. Se puede afirmar que la implantación del programa motivacional surte los efectos oportunos sobre el rendimiento académico del alumnado.

Hipótesis 7. *El grupo control no experimente variaciones importantes en cuanto a la motivación y desmotivación.*

Esta hipótesis se cumple de manera parcial, si bien la disminución de la motivación en general no es significativa, el factor amotivación aumenta de forma considerable, por lo que la falta de un trabajo específico de la motivación conlleva que el alumnado se pregunte “¿qué hago aquí?”.

Hipótesis 8. *El grupo control no experimente cambios en relación al interés, progresión y esfuerzo del alumnado.*

Esta hipótesis no se cumple pues el grupo control muestra menos interés en la asignatura probablemente a causa de la amotivación.

Hipótesis 9. *El grupo control no experimente cambios en relación a la valoración del docente.*

Esta hipótesis no se cumple pues el alumnado tiene peor percepción del profesorado en cuanto a la valoración del esfuerzo y la percepción de sentirse ayudado que a principio de curso.

Hipótesis 10. *La participación en actividades artísticas y/o deportivas extraescolares tiene una influencia positiva en la motivación, los resultados académicos y la imagen corporal.*

Esta hipótesis se cumple parcialmente, pues en cierto momentos del curso el alumnado que practica actividades artísticas y/o deportivas está motivado y tiene mejor concepto de sí mismo. Sin embargo, en el grupo control hace que la falta de motivación afecte incluso a ese efecto que la práctica deportiva tiene de efecto de red de seguridad de la motivación y que ni dicha actividad sea suficiente.

Finalmente, se concluye que se ha demostrado la replicabilidad del programa de intervención (se han obtenido efectos significativamente positivos del mismo modo que demostraron los resultados de los proyectos de innovación docente PAINN-16-057,

PINN.17-B-016, y PINN.17-B-016), se ha demostrado la transferibilidad de los resultados a una muestra de estudiantes diferente en grado (estudiantes de bachiller) y en temática (arte), y por lo tanto, se ha ampliado la validez externa del efecto de la intervención.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

La Pandemia de COVID-19 tuvo unos efectos terribles en la población mundial, sus efectos aún lastran hoy en día numerosas actividades humanas y han dejado secuelas en personas, familias y poblaciones completas. La presente investigación también se vio afectada por este fenómeno, el estudio no contó con la amplitud deseada y fue imposible realizar comprobaciones posteriores que hubieran revelado la validez de otras hipótesis que no se pudieron tener en cuenta. Por ejemplo, no se ha podido comprobar la persistencia del efecto motivacional sobre el grupo experimental o si la aplicación del programa podría tener consecuencias positivas sobre el grupo control.

Encontramos entre los estudiantes de arte una apariencia menos estandarizada, incluso en ocasiones extravagante, que puede tener una influencia en la percepción de la imagen corporal que desconocemos y que podría guardar relación con los resultados del estudio.

No conocemos estudios previos que relacionen la práctica de actividades artísticas extraescolares con la motivación y el rendimiento académico en la misma medida que conocemos estudios que relacionan la práctica deportivas con dichos conceptos. Lo que dificulta el planteamiento de hipótesis en este sentido así como la explicación de los resultados obtenidos.

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Una de las posible líneas futuras de investigación se basa en la aplicación del programa y su estudio en otros contextos educativos (ámbitos de humanidades, científicos...) y en otros niveles educativos (primaria, secundaria, universidad, enseñanza no reglada).

Por otra parte, se podría investigar la inexistencia de diferencias a nivel de motivación significativas a principio de curso entre el alumnado que cursa estudios artísticos y realiza práctica deportiva y el alumnado que no realiza actividades deportivas cursando esos mismo estudios y comparar los resultados con otros que midan las mismas cuestiones en diferentes ámbitos académicos.

Otro de los asuntos que plantea una línea de investigación es determinar si la relación que existe entre la regulación externa y la amotivación es inexistente o es no líneal.

También se podría investigar en qué medida el alumnado que realiza prácticas artísticas extracadémicas lo hace porque el currículo oficial le parece insuficiente y no cubre sus necesidades, o si por el contrario unas actividades académicas artísticas satisfactorias pueden incitar a la realización de actividades extraescolares.

Investigar la prevalencia de la motivación intrínseca y del efecto finalizado el desarrollo del programa es una de las líneas de investigación a considerar en un futuro.

Sería conveniente investigar las relaciones o la ausencia de estas, entre diversos factores de la motivación intrínseca con la amotivación y diversos factores de la motivación extrínseca también con la amotivación, el conocimiento obtenido podría guiar actuaciones sobre el clima motivacional que prevengan que el alumnado se sienta incompetente y dude de los motivos para cursar unos estudios determinados.

También podría investigarse si la falta de motivación académica estructurada por el docente repercute en detrimento de la motivación que pueden aportar actividades externas como las extraescolares artísticas o deportivas.

Por último, se podría analizar si existen diferencias de imagen corporal en el alumnado de arte respecto a otros estudios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AERA (2006). Standards for Reporting on Empirical Social Science Research. *Educational Researcher*, 35(6), 33-40.
- Alemán, M. J., Trías, D. & Curione, K. (2011). Orientaciones motivacionales, rendimiento académico y género en estudiantes de bachillerato. *Ciencias Psicológicas*, 5(2), 159-166.
- Almiron, M. E. & Porro, S (2014). Los docentes en la Sociedad de la Información: reconfiguración de roles y nuevas problemáticas. *IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de Informática Educativa*. (19), 17-31
- Alonso-Tapia, J. (1984). Atribución de la causalidad y motivación de logro. II: Estudio evolutivo de la influencia de las atribuciones en el nivel manifiesto de motivación de logro. *Estudios de psicología*, 5(17), 27-37.
<http://doi.org/10.1080/02109395.1984.10821377>
- Amaral, D., Hernández, N., Basabe, N., Rocandio, A. M., & Arroyo, M. (2012). Satisfacción corporal y calidad de la dieta en estudiantes universitarias del País Vasco. *Endocrinología y Nutrición*, 59(4), 239-245.
- Banda, A.L. (2017). Motivación intrínseca y extrínseca en una muestra de universitarios mexicanos. En Nuñez, J.C., Pérez, M.C., Molero, M.M., Gázquez, J.J., Martos, A., Barragán, A.B. & Simón, M.M. (dirs.), *Temas actuales de investigación en las áreas de la salud y la educación*, (pp. 79-86). SCINFOPER
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

- Baños, R., Baena, A., Ortíz, M. M. & Juvera, J. L. (2019). El clima motivacional como predictor de la satisfacción y aburrimiento en la educación física. En Ibáñez, M. A., Carrasco, M., Espinosa, G., Granero, A, Lirola, M. J., Martín, I, Rodríguez, J. M. & Sicilia, A. (coords.), *BIAH 2018. International Congress of Body Image & Health 6, 7 y 8 de junio de 2018: Libro de actas*, (pp. 57), Universidad de Almería, Editorial Universidad de Almería (edual).
- Barca, A., Porto, A., Santorum, R., & Barca, E. (2005). Motivación académica, orientación a metas y estilos atribucionales: Escala CEAP-48. *Revista de Psicología y Educación*, 1(2), 103-136.
- Barca, A., Porto, A., Santorum, R., Brenlla, J. C., Morán, H., & Barca, E. (2005). La escala CEAP48: Un instrumento de evaluación de la motivación académica y atribuciones causales para el alumnado de enseñanza secundaria y universitaria de Galicia. En Centro de Investigaçãõ em Educaçãõ (CIED) Instituto Educaçãõ e Psicologia Universidade Minho (Ed.), *Actas VIII Congreso GalaicoPortugués de Psicopedagogía*. 265-302.
- Belando, N. (2015). *Motivación autodeterminada y compromiso deportivo en estudiantes adolescentes*. Tesis Doctoral. Universidad Miguel Hernández de Elche
- Bernal, A. F., Cañarte, C. R., Macias, T. M. & Ponce, M. A. (2022). La comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico – profesional*, 7(4), 682-695.
- Bono, R., Núñez, M. I. & Suárez, M. (2016). Feedback docente como factor asociado a la mejora del rendimiento académico: el caso de Diseños de investigación. En Membiela, P. Cebreiros, M. I. & Casano, N. (coords.), *Presente y futuro de la*

- docencia universitaria: presente e futuro da docencia universitaria*, (pp. 129-134), Educación Editora.
- Botella, L., Ribas, E. & Ruiz, J. (2009). Evaluación Psicométrica de la Imagen Corporal: Validación de la Versión Española del Multidimensional Body Self Relations Questionnaire (MBSRQ). *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XVII, 245-263.
- Bravo, O., Palomeque, F. & Gómez, C. (2018). Asertividad: comunicación asertiva en el ámbito académico entre docentes y estudiantes de la carrera mercadotecnia y publicidad. En Tolozano, M. R. & Arteaga, R (coords.). *Memorias del cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: "desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI"*. 634-650.
- Burón, J. (2006). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Caballo, V. (1983). Assertivity: Definitions and dimensions. *Estudios de Psicología*, 4(13), 51-62. <https://doi.org/10.1080/02109395.1983.10821343>
- Cabello, P., Saadati, F.; Barahona, P., Celis, J., & Felmer, P. (2022). Experiencias y motivación para el aprendizaje en la implementación de formación a distancia durante la emergencia sanitaria de COVID-19 en la educación superior técnico profesional. *Calidad en la educación* (57). 101-135.
- Camacho, L. J. (2014). Nuevos roles de los docentes en la educación superior: hacia un nuevo perfil y modelo de competencias con integración de las TIC. *Ciencia y Sociedad*, 39(4), 601-640
- Camacho, S. (2022). Influencia de las redes sociales y su impacto en la percepción de la imagen corporal. Revisión sistemática de revisiones sistemáticas. *Revista española de nutrición humana y dietética*. 26(3), 2173-1292.

- Camacho-Miñano, M.J. (2013). Contradicciones del significado de la Actividad físico-deportiva en las identidades corporales de las chicas adolescentes. *Feminismo/s*, 21, 15-35. <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2013.21.02>
- Cardeñoso, O., Larruzea, N. & Bully, P. (2022). Adaptación al contexto universitario español y propiedades psicométricas del MSLQ: contribución a la medida y análisis de las diferencias de género del aprendizaje autorregulado. *Anales de Psicología*, 38(2), 295-306
- Carrasco, I., Clemente, M. & Llavona, L. (1989) Análisis del inventario de aserción de Gambrill y Richey. *Estudios de Psicología*, 37, 63-74.
- Carreres, F. (2014). *Efectos, en los adolescentes, de un programa de responsabilidad personal y social a través del deporte extraescolar*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
- Carriedo, A., González, C. y López, I. (2013). Relación entre la meta de logro en las clases de educación física y el autoconcepto de los adolescentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes: REEFD*, (403), 13-24.
- Cash, T. F., & Pruzinsky, T. (Eds.). (1990). *Body images: Development, deviance, and change*. The Guilford Press.
- Cash, T. F., & Smolak, L. (Eds.). (2011). *Body image: A handbook of science, practice, and prevention* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Cash, T.F, Winstead, B.W., & Janda, L.H. (1986). The great American shape-up: Body image survey report. *Psychology Today*, 20(4), 30-37.
- Cecchini et al. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de Educación Física. *Psicothema*, 20(2), 260-265.

- Cecchini et al. (2014). Assessment of dispositional and contextual variables in educational settings: IEPA and AYES scales. *Psicothema*, 26(1), 76-830.
- Cecchini, J.A., González, C., Carmona, A. M. y Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la autoconfianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16(1), 104-109.
- Cecchini, J.A., González, C., Llamedo, R., Pérez, C. & Areces, D. (2021). Teachers motivational climate and target strategies intervention effect on secondary school physical education classes. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*. 16(4), 58-63.
- Chacón, R. (2020). *Análisis de la motivación, estrategias de aprendizaje, estrés académico y necesidades psicológicas básicas en el contexto universitario según factores académicos*. Tesis doctoral. Universidad de Jaén.
- Chacón, R., Martínez, A., Espejo, T., Castro, M., Zurita, F. & Pérez, A.J. (2018). Clima motivacional percibido hacia el deporte y factores académicos en estudiantes universitarios de Granada. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 100-109.
- Church, M., Elliot, A. J., & Gable, S. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43-54.
- Cheng, H.-Y. & Chen, L. (2022). Investigating how student-centered and teacher-centered teaching paradigms relate to the academic motivation and learning behaviors of secondary school students in China (Explorando las relaciones entre los modelos pedagógicos centrados en el estudiante y centrados en el docente y la motivación académica y conductas de aprendizaje de los estudiantes

- de secundaria en China), *Journal for the Study of Education and Development* (45)4, 906-938, DOI: [10.1080/02103702.2022.2096299](https://doi.org/10.1080/02103702.2022.2096299)
- Coballes, S. (2015). *Relaciones entre la actividad física, imagen corporal, autoconcepto e inteligencias múltiples de los adolescentes*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Corrales, M. (2020). Transformación de los roles de docentes y estudiantes de ciencias sociales a través de actividades prácticas. En Colomo, E., Sánchez, E., Ruiz, J. & Sánchez, J (coords). *La tecnología como eje del cambio metodológico*, 222-225.
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The Elementary School Journal*, 85(1), 5–20.
<https://doi.org/10.1086/461388>
- Covington, M. V. (1998). *The will to learn: A guide for motivating young people*. Cambridge University Press.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171–200.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171>
- Covington, M. V. (2009). Self-worth theory: Retrospection and prospects. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 141–169). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.

- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). If we are so rich, why aren't we happy?. *American Psychologist*, 54(10), 821-827.
- Deci, E. L., & Flaste, R. (1995). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. Penguin.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627–668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Dewey, J. (1902). *Child and the Curriculum*. University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Houghton Mifflin.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.
- Drozdikova-Zaripova, A.R., Valeeva, R.A., & Latypov, N.R. (2021). The Impact of Isolation Measures during COVID-19 Pandemic on Russian Students' Motivation for Learning. *Education Sciences* (11) 722. doi:10.3390/educsci11110722. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci11110722>.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House

- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Elionzo, M. (1999). *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. Editorial Trillas.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Esteban, M.A. (2017). *Estudio de la motivación en alumnos de secundaria en la provincia de Teruel*. Tesis doctoral. UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Fernández, A., Naves, J., San Pedro, M. B. & González, C. (2019). La estrategia target como mejora de la motivación intrínseca, la disposición hacia el aprendizaje y la valoración del contexto. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*. 6(2), 107-132
- Fernández, J.G., Contreras, O.R., García, L.M., & González, S. (2010). Physical Selfconcept depending on the kind of physical activity practised and motivation to it. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(2), 251-263.
- Fernández, M. P., Coballes, S., San Pedro, B., Martín, D, Labra, J, González, C. & Herrero, J. (2022). Adaptation of the Multidimensional Body Self Relations Questionnaire for Young People Between 9 and 16 Years old. *Psicothema*, 34(3), 479-487.

- Ferrando, J.P. & Lorenzo-Seva, U. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Algunas consideraciones adicionales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1170-1175.
- Fishbach, A. & Woolley, K. (2022). The Structure of Intrinsic Motivation. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* (9), 339-363
- Flores, M. M. y Díaz-Loving, R. (2004). *Manual de la Escala multidimensional de Asertividad*. México: Manual Moderno.
- Formento-Torres, A.C., Quílez-Robres, A., & Cortés-Pascual, A. (2023). Motivación y rendimiento académico en la adolescencia: una revisión sistemática meta-analítica. *Relieve*, 29(1), 1-23. <http://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.25110>
- Gaeta, M. L. et al. (2015) Propiedades psicométricas de la versión mexicana del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA), *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1) 16-24 [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(15\)30002-9](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(15)30002-9)
- Gámez, E. y Marrero, H. (2003). Metas y motivos de elección de la carrera universitaria: un estudio comparativo entre Psicología, derecho y biología. *Anales de Psicología*, 19(1), 121-131.
- García, A. (1995). Percepción del profesor por el alumno repetidor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (23), 137-146.
- García, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista galego-portuguesa de psicoloxia e educación*, 7(8), 359-374.
- Garner, D. M., Garfinkel, P. E., Schwartz, D., & Thompson, M. (1980). Cultural expectations of thinness in women. *Psychological Reports*, 47(2), 483-491. <https://doi.org/10.2466/pr0.1980.47.2.483>
- Gil, A.J., Antelm-Lanzat, A.M., CacheiroGonzález, M.L. & Pérez-Navío, E. (2018). School dropout factors: a teacher and school manager perspective.

EducationalStudies, 45(6), 756-770.

<https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1516632>

Gladstone, J.R., Tallberg, M., Jaxon, J., & Cimpian, A. (2024). What makes a role model motivating for young girls? The effects of the role model's growth versus fixed mindsets about ability and interest. *Journal of Experimental Child Psychology* 238 (2024) 105775

Gómez, P. (2013). *Insatisfacción con la imagen corporal y malestar - emocional: un estudio de mediación múltiple*. Trabajo Fin de Máster. Universidad Complutense de Madrid. URI: <https://hdl.handle.net/20.500.14352/36312>

González, A., Donolo, D., Rinaudo, M. C. & Paolini, P. V. (2011). Relaciones entre motivación, emoción y rendimiento académico en universitarios. *Estudios de Psicología*, 32(2), 257-270.

González, C. M., Sánchez, C., Ibáñez, E. J., Inglés, M., Rodríguez, D., & López, G. F. (2019). Análisis de la imagen corporal de estudiantes de ciencias del deporte de la Universidad de Murcia. En Alcaraz, M., Carrasco, M., Espinosa, J. G., Granero, A., Lirola, M. J., Martín, I., Rodríguez, J. M., Sicilia, Á. (Coords.). *BIAH 2018. International Congress of Body Image & Health 6, 7 y 8 de junio de 2018: Libro de actas*, 127.

González, I. (2005). Motivación y actitudes del alumnado universitario al inicio de la carrera. ¿Varían al egresar? *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 5-3(1), 35-56.

González, J. & Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar. Relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 9(1), 51-65.

- González, S., Nuñez, J.C. & González-Pienda, J.A. (1996). Motivación intrínseca vs. extrínseca en niños con y sin dificultades para el aprendizaje escolar. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, (14), 245-261.
- Goodyear, P., Salmon, G., & Spector, J. M. (2001). Competences for online teaching: A special report. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), 65-72.
- Granero, A. & Baena, 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*. (25), 23-27.
- Gutiérrez, M. & López, E. (2012). Clima motivacional, razones para la disciplina y comportamiento en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 12(46), 235-251.
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Barrica, J. M. & Romero, I. (2017). Influencia del clima motivacional en clase sobre el compromiso escolar de los adolescentes y su logro académico. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*. 35(1), 21-37. <https://doi.org/10.14201/et20173512137>
- Heras E, Palacios N, Sainz L. Alteración de la percepción de la imagen corporal en el deporte. *Monografías Psiquiatría*; 16(2): 32-40.
- Hofer, M. (2010). Adolescents' development of individual interests: A product of multiple goal regulation? *Educational Psychologist*, 45, 149-166.
- Hondoy, M. A. (2021). La práctica docente y su influencia en la motivación de los estudiantes. *Revista Humanismo y Cambio Social: revista electrónica de humanidades y ciencias sociales*, (17), 91-102.
- <https://doi.org/10.1080/10705519909540118> Viladrich, et al., 2017

- Hu, L. & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- IES (2003). U.S. Department of Education Institute of Education Sciences National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. *Identifying and implementing educational practices supported by rigorous evidence: a user friendly guide*.
- Izarra-Vielma, D. A., (2019) La responsabilidad del docente entre el ser funcionario y el ejercicio ético de la profesión. *Revista de Educación*, 43(1), 183-195.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29064>
- Izquierdo, S. (2021). Estrategias docentes universitarias de motivación para la creatividad mediante obras de arte. En Pérez, M.C. (coord.), *Actas del III Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior*, Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP).
- Jiménez, R. Cerverlló, E., García, T., Santos-Rosa, F. J. & Iglesias, D. (2007). Estudio de las relaciones entre motivación, práctica deportiva extraescolar y hábitos alimenticios y de descanso en estudiantes de Educación Física. *International journal of clinical and health psychology*, 7(2), 385-401.
- Jordán, A. E., Alemán, I. M. & Camacho, G. L. (2020) La docencia: el trabajo de los maestros, los roles y las responsabilidades. *RECIMUNDO: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 4(3), 4-13.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.

- Lagos, R., Quilodrán, V., & Viñuela, N. (2012). Percepción de la Imagen Corporal de mujeres y hombres de primer año ingreso 2010, en la Universidad Autónoma de Chile, sede Temuco, región de la Araucanía, *EFDeportes.com, Revista Digital*, 169.
- Latre, L., Martín, F. & Quintas, A. (2023). Análisis del "feedback" docente efectivo para la didáctica en ciencias de la naturaleza. En Hinojo, F. J., Trujillo, J. M., Lara, F. & Fuentes, A. (coords.), *Investigar en educación hoy: la transversalidad como horizonte*, (pp. 69-76), Dykinson.
- Lazarus, A. (1966). Behaviour rehearsal vs. Non-directive therapy vs. Advice in effecting behaviour change. *Behaviour Research and Therapy*, 4(3), 209-212.
[https://doi.org/10.1016/0005-7967\(66\)90008-8](https://doi.org/10.1016/0005-7967(66)90008-8)
- Leal, F. A. (2021). *Clima motivacional de clase. Estructura, moderadores y efectos*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- León, A. (2001). *Relación entre las actitudes, comportamiento alimentario e Imagen Corporal de los padres con las de sus hijos, niños entre los 8 y 11 años de estrato medio en Bogotá*. Tesis de Grado. Universidad de la Sabana. URI:
<http://hdl.handle.net/10818/4911>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106. 17158-17207 (04/05/2006) <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340. 122868-122953 (30/12/2020) <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Li-tze Hu & Peter M. Bentler (1999) Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55, DOI: [10.1080/10705519909540118](https://doi.org/10.1080/10705519909540118)

- Lodewyk, K.R., Gammage, K., & Sullivan, P.J. (2009). Relations Among Body Size Discrepancy, Gender, and Indices of Motivation and Achievement in High School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(4), 362-377.
- López, I., San Pedro, J. C. & González, C. (2014). La motivación en el área de Expresión Plástica. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(2), 199-213.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n2.41265
- Martín, D., González, C., Zagalaz, M. L. & Chinchilla, J. J. (2018). Extracurricular physical activities: Motivational climate, sportspersonship, disposition and context. A study with primary 6th grade students. *Journal of Human Sport and Exercise*, 13(2), 466-486.
- Martín, N., Martín, V.M. & Trevilla, C. (2009). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la transmisión de conocimiento. *CIRIEC - España. Revista de economía pública, social y cooperativa*, (66), 187-212.
- Martinsen, M., & Sundgot-Borgen, J. (2013). Higher prevalence of eating disorders among adolescent elite athletes than controls. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 45(6), 1188-1197. <http://doi.org/10.1249/MSS.0b013e318281a939>
- Maslow, A. (1962). *Toward a psychology of being*. D Van Nostrand.
<https://doi.org/10.1037/10793-000>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Mateo, C. & Peris, M. (2013) La corporalidad de los adolescentes en las redes sociales. *Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente*. (55), 53-62.

- Mateo, C. & Sáez, S (2002) La insatisfacción corporal como variable explicativa de los trastornos alimenticios. *Revista de Psicología*, 20(2), 197-223
- Mathieu, M., Valiquette, C. & Wright, J. (1981). Asertividad y habilidades sociales. En *Principios y aplicaciones de las terapias de la conducta*. 169-202. Debate.
- Mena, K.Y. (2022). Análisis de relación entre motivación y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *GADE: Revista Científica*, 2(2), 59-73.
- Méndez, A., Cecchini, J. A., Fernández, J., y Méndez, D. (2013). Validación del Cuestionario de Metas de Logro 2x2 en Educación Física. *Magíster*, 25(1), 43-50.
- Mesa, A. & Lazarte, C. (1984) Asertividad: problemas de definición y de medición - versión preliminar de una prueba-. *Revista de Psicología*, 2(1-2). 5-31.
- Montero, I., & Alonso, J. (1992). El cuestionario MAPE II. En J. Alonso, T. (Ed.), *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 205-231). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Moreno, M. P., Fuentes, J. P., García, L. & Sanz, D. (2005). Estudio del feedback docente de los entrenadores de tenis de alta competición. *Kronos: revista universitaria de la actividad física y el deporte*, 4(7), 57-62.
- Moreno, S. (2018). Insatisfacción con la imagen corporal y percepción subjetiva de la calidad de vida en mujeres con y sin trastorno de la conducta alimentaria. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Salamanca. URI: <http://hdl.handle.net/10366/137928>
- Morris, L., Grehl, M., Rutter, S., Mehta, M., & Westwater, M. (2022). On what motivates us: A detailed review of intrinsic v. extrinsic motivation. *Psychological Medicine*, 52(10), 1801-1816. doi:10.1017/S0033291722001611
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1986). *Teaching Physical Education*. Macmillan Publishing Company.

- Mukaka M. M. (2012). Statistics corner: A guide to appropriate use of correlation coefficient in medical research. *Malawi medical journal: the journal of Medical Association of Malawi*, 24(3), 69-71
- Muñoz, A.M. (2014). *La Imagen Corporal en la sociedad del siglo XXI*. Proyecto fin de carrera. Universidad Internacional de Cataluña.
- Muthen, B., & Kaplan, D. (1992). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables: A note on the size of the model. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 45 , 19-30.
- Nishida, T. (1988). Reliability and factor structure of the Achievement Motivation in Physical Education Test. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10(4), 418-430.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. González-Pumariega, S. García, M. Roces C. (1998). El cuestionario de metas académicas (C.M.A.). Un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de educación secundaria. *Aula Abierta*, 71(1), 178-202
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., & Navarro, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349.
- Oliva, C. & Serrano, C. (2002). La obra de arte como motivación y aprendizaje en educación infantil. En Barreales, M., Moreno, M.C. & Gervilla, A.M. (coords.). *Necesidades educativas de la infancia ante el nuevo milenio*, (2), (pp. 1253-1256), Diputación Provincial de Málaga, Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga (CEDMA).

- Pagano, M. C. (2020). *Influencia de la práctica deportiva en el rendimiento académico, en la autoestima de los adolescentes en messina y la provincia*. Tesis Doctoral. Universidad de Almería.
- Pardo, A. (1988). *Motivación de logro y enriquecimiento motivacional. Elaboración y evaluación de un programa de entrenamiento motivacional de aplicación en el ámbito escolar*. Tesis doctoral. Universidad Pontificia Comillas.
- Parodi, A. I. & Sola, J. M. (2017). Estilos docentes del profesorado y su influencia en el comportamiento de los alumnos de Teoría e Historia de la Educación. En Roig, R. (coord.). *XV Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària-XARXES 2017*. Libro de actas, 78.
- Peña, C. C. (2010). *El Cambio de Rol Docente: Competencias, Actitudes y Valores ante el reto de la Educación a Distancia*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Pérez, L. F., González, C. y Zagalaz, M.L. (2020). Análisis de variables disposicionales y contextuales, y su relación con gestión de formación en educación superior. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*. 7(17), 214-232.
- Peris, Maganto & Garaigordobil (2016). Escala de Autoestima Corporal. Datos psicométricos de fiabilidad y validez. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(2), 51-58.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T. y McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-803.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. NCRIPAL: The University of Michigan.
- Porter, T., Catalán Molina, D., Cimpian, A., Roberts, S., Fredericks, A., Blackwell, LS y Trzesniewski, K. (2022). La intervención de mentalidad de crecimiento impartida por docentes impulsa el rendimiento en la adolescencia temprana. *Ciencia Psicológica*, 33 (7), 1086-1096. <https://doi.org/10.1177/09567976211061109>
- Puente, N. & Gutiérrez, B. (2023). ABR: modificando el rol del docente para aumentar la motivación del alumnado a través de retos con empresas reales. En López, J. & Martín, L. (coords.), *Educación a través del acompañamiento y la relación (III)*, 3, (pp. 151-168), Octaedro.
- Quintero, K. T. & Game, C. I. (2022). Rol del docente creativo en la enseñanza de la comunicación verbal. *Revista Cognosis*, 7(4), 17-30
- Ramírez, M.C., Canto, J.E., Bueno, J.A. & Echazarreta A. (2013) Validación Psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en Universitarios Mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 193-214.
- Ramos-Vera, C., Ayala, E., y Serpa, A. (2023). Efectos de la motivación académica y de la inteligencia emocional en el compromiso académico en adolescentes

peruanos de educación secundaria. *Estudios sobre Educación* (45), 9-30.

<https://doi.org/10.15581/004.45.001>

Reeve, J. M. (1992). *Understanding motivation and emotion*. Harcourt Brace

Jovanovich.

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>

Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106(2),

527–540. <https://doi.org/10.1037/a0034934>

Renninger, K.A., & Su, S. (2012). Interest and its development. In R. Ryan (Ed.),

Oxford handbook of motivation (pp. 167-187). New York: Oxford University Press.

Requena Pérez, C. M., Martín Cuadrado, A. M., Lago Marín, B. S. (2015) Imagen corporal, autoestima, motivación y rendimiento en practicantes de danza. *Revista de psicología del deporte*, 24(1), 37-44. <https://ddd.uab.cat/record/128721>

<https://ddd.uab.cat/record/128721>

Reyes, I.Y. (2019). Adaptación de la escala MAPE II al contexto colombiano. *Revista*

Tesis Psicológica, 14(2), 148-165. <https://doi.org/10.37511/tesis.v14n2a8>

Robinson, K. (2023) Motivational climate theory: Disentangling definitions and roles of classroom motivational support, climate, and microclimates, *Educational*

Psychologist, 58(2), 92-110, DOI: 10.1080/00461520.2023.2198011

Rodríguez, D., Martín, I., Antequera, J. A., & Muyor, J. M. (2019). Imagen corporal en pre-adolescentes y adolescentes. En M. Alcaraz, M. Carrasco, J. G. Espinosa, A.

Granero, M. J. Lirola, I. Martín, J. M. Rodríguez, & Á. Sicilia (Coords.), *BIAH*

2018. *International Congress of Body Image & Health 6, 7 y 8 de junio de 2018:*

Libro de actas (pág. 275). ISBN 978-84-17261-31-3.

- Rodríguez, E., Borges, M. A. & Hernández, C. M. (2010). La función motivacional de monitores de un programa para altas capacidades. En Díaz, J. M. & Gámez, E. (coords.), *Motivación y emoción: investigaciones actuales*, (pp. 109-120), Universidad de La Laguna.
- Rodríguez, J. J. & Arboniés, J. C. (2018). El feedback como herramienta docente en la formación clínica. 1.^a parte. *Educación médica*, 19(2), 120-124
- Rojas, O. (2019). Rol del maestro en los procesos de innovación educativa. *Revista Científica*, 4, 54-67.
- Roselli, N. D. (2016). Los beneficios de la regulación externa de la colaboración sociocognitiva entre pares. Ilustraciones experimentales. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 27(2), 354-367.
- Ruiz, L. M., Graupera, J., Gutiérrez, M. & Nishida, T. (2004) El test AMPET de motivación de logro para el aprendizaje en educación física: desarrollo y análisis factorial de la versión española, *Revista de Educación*, 335,195-211.
- Ruiz, L. M., Moreno, J. A., Ramón, I., y Alias, A. (2015). Motivación de logro para aprender en educación física: adaptación de la versión española del Test AMPET. *Revista Española de Pedagogía*, 260, 157-175.
- Sala, B., Álvarez, A. I. & González, C. (2021). Propiedades psicométricas de las escalas de variables disposicionales y contextuales (IEPA y AYES) adaptadas a la asignatura Inglés como Lengua Extranjera. *Revista de Psicología y Educación*, 16(1), 18-30.
- Salavera, C. & Usán, P. (2018). Adaptación del cuestionario de competencia interpersonal ICQ-15 con población adolescente hispanohablante. *Revista*

iberoamericana de diagnóstico y educación.

<https://doi.org/10.21865/RIDEP48.3.03>

- Sánchez, J., Takaya, P. B. & Molinari, A. V. (2016). Atención en clase: rol predictivo del comportamiento docente, valor de la tarea, autoeficacia, disfrute y vergüenza. *PSIENCIA: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8(3), 1-26.
- Scanlon, C. L., Del Toro, J., & Wang, M.-T. (2020). Socially anxious science achievers:
- Schilder, P. (1935). *The image and appearance of the human body*. Kegan Paul.
- Schmider, E. , Ziegler, M. , Danay, E. , Beyer, L. , and Bühner, M. (2010). “ Is it really robust?: Reinvestigating the robustness of ANOVA against violations of the normal distribution assumption,” *Methodology* 6(4), 147–151.<https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000016>
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Shi, D., Lee, T., & Maydeu-Olivares, A. (2019). Understanding the model size effect on SEM fit indices. *Educational and psychological measurement*, 79(2), 310-334.
<https://doi.org/10.1177/0013164418783530journals.sagepub.com/home/ep>
- Shroff, H., & Thompson, J. K. (2006). The tripartite influence model of body image and eating disturbance: A replication with adolescent girls. *Body image*, 3(1), 17-23.
<https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2005.10.004>
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Knopf.
- Skinner, B. F. (1981). Selection by consequences. *Science*, 213(4507), 501-504.
<https://doi.org/10.1126/science.7244649>

- Smolak, L., & Thompson, J. K. (Eds.). (2009). *Body image, eating disorders, and obesity in youth: Assessment, prevention, and treatment* (2nd ed.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11860-000>
- Sundgot-Borgen, J. (1993). Prevalence of eating disorders in elite female athletes. *International Journal of Sport Nutrition*, 3(1), 29-40.
- Sundgot-Borgen, J., & Torstveit, M.K. (2004). Prevalence of eating disorders in elite athletes is higher than in the general population. *Clinical Journal of Sport Medicine: Official Journal of the Canadian Academy of Sport Medicine*, 14(1), 25-32.
- Szasz, T. (1957). *Pain and Pleasure*. Basic Books
- The roles of peer social support and social engagement in the relation between adolescents' social anxiety and science achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(5), 1005–1016. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01224-y>
- Thompson, J. K. & Smolak, L. (Eds.). (2001). *Body image, eating disorders, and obesity in youth: Assessment, prevention, and treatment*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10404-000>
- Thompson, J. K. (1990). *Body Image Disturbance: Assessment and Treatment*, Pergamon Press.
- Thompson, J. K., Heinberg, L. J., Altabe, M., & Tantleff-Dunn, S. (1999). *Exacting beauty: Theory, assessment, and treatment of body image disturbance*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10312-000>
- Thorndike, E. L. (1913). *Educational psychology*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Thorndike, E. L. (1922). *The psychology of arithmetic*. New York, NY: Macmillan.

- Thorndike, E. L. (1931). *Human learning*. New York, NY: Century Co.
- Tornero, I. (2013). *Imagen Corporal y actitudes hacia la obesidad en el alumnado y profesorado de Educación Física de Secundaria Obligatoria de la provincia de Huelva*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. URI: <http://hdl.handle.net/10272/6525>
- Tornero, I., Sierra, Á., & Carmona, J. (2009). Motivos de práctica de actividad física en relación con la imagen corporal. En Sáenz-López, P., Castillo, E., Almagro, B. J., Conde, C. & Gil, P. (Eds.), XVII Jornadas de Formación de Educación Física en la escuela: factores motivacionales relacionados con la adherencia a la práctica en diferentes contextos físico-deportivos, 209-223.
- Trigueros, R. & Navarro, N. (2019). La influencia del docente sobre la motivación, las estrategias de aprendizaje, pensamiento crítico de los estudiantes y rendimiento académico en el área de Educación Física. *Psychology, Society & Education*, 11(1), 137-150.
- Trujano, P., Nava, C., de Gracia, M., Limón, G., Alatríste, A. L., & Merino, M. T. (2010). Trastorno de la Imagen Corporal. *Anales de psicología*, 26(2), 279–287.
- Ugalde, M. E. & Canales, A. (2016). El liderazgo académico, comunicación asertiva y motivación. *Ensayos Pedagógicos*, 11(2), 45-61
- Urrutia, S., Azpillaga, I., Luis, G., & Muñoz, D. (2010). Relación entre la percepción de estado de salud con la práctica físicodeportiva y la imagen corporal en adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10(2), 51-56.
- Usán, P., & Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112. <https://dx.doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>

- Usán-Supervía, P., Salavera-Bordás, C., & Domper Buil, E. (2018). ¿Cómo se interrelacionan las variables de burnout, engagement y autoeficacia académica? Un estudio con adolescentes escolares. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 141–153.
<https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.31136>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME) [Construction and validation of the Motivation toward Education Scale]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323–349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Vaquero-Cristóbal, R., Alacid, F., Muyor, J. M., & López-Miñarro, P. Á. (2013). *Imagen Corporal: revisión bibliográfica. Nutrición Hospitalaria*, 28(1), 27-35.
<http://doi.org/10.3305/nh.2013.28.1.6016>
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. John Wiley & Sons.
- Vroom, V. H., & Yetton, P. W. (1973). *Leadership and decision-making*. University of Pittsburgh Press.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>

- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1–14.
<https://doi.org/10.1023/A:1009017532121>
- What Works Clearinghouse (2018). *Procedures and Standards Handbooks. The Study Review Guide supports reviews of group design studies against the Version 3.0 and Version 4.0 group design standards.*
<https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Handbooks>.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford Univer. Press
- Zabala, S. A. (2022). *Estrategia de enseñanza con metodología de aprendizaje basado en juego, para el mejoramiento del desempeño académico y la motivación de estudiantes en cursos de matemáticas de primer año de ingeniería*. Tesis doctoral. Universitat de les Illes Balears.
- Zambrano, L. M., Farfán, O. D., & Zambrano, J. M. (2023). Estrategia metodológica para el desarrollo de la motivación académica de los estudiantes de primero de bachillerato frente a la nueva normalidad. *Estudios Del Desarrollo Social: Cuba Y América Latina*, 11(2), 36–51.