

¿Cómo motivan los profesionales del ámbito educativo a su alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo?

Ana Patricia Fernández Suárez

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España) 

José Manuel Suárez Riveiro

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España) 

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.85442>

Recibido: Enero 2023 / Evaluado: Abril 2023 / Aceptado: Mayo 2023

Resumen: La motivación académica del alumnado está considerada como uno de los elementos más relevantes para su éxito y el rendimiento académico. Su estudio ha sido desarrollado fundamentalmente desde una perspectiva interna del propio alumnado. Sin embargo, dicha motivación académica está influida también por los elementos del entorno, entre los que destaca el papel del profesorado. Esta función motivadora será especialmente relevante en el caso del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Pese a ello, esta línea de investigación ha sido prácticamente inexistente.

Se ha utilizado una muestra de 796 profesionales del ámbito educativo, mayoritariamente maestros y profesores, que desarrollan su actividad educativa con alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativa (NEAE) de 3 a 16 años. Se han realizado análisis descriptivos, correlacionales e inferenciales.

Los resultados obtenidos nos informan sobre cómo los profesionales del ámbito educativo utilizan los distintos tipos de conductas motivadoras con su alumnado. Así, hemos obtenido una mayor utilización de la generación de expectativas y refuerzos positivos, mientras que la menor utilización se produce en la generación de meta de autofrustración del ego. Además, se han obtenido diferencias significativas con respecto al sexo, a la profesión, a la ubicación, a la edad y a la experiencia.

Este estudio nos ha servido para arrojar algo de luz sobre cómo los distintos profesionales del ámbito educativo motivan a su alumnado, lo cual tiene importantes implicaciones para la práctica educativa y más directamente para el papel que debe desempeñar el profesorado en relación con su alumnado.

Palabras clave: Motivación; docentes; estudiantes; necesidades específicas de apoyo educativo.

ENG How do educational professionals motivate their students with specific educational support needs?

Abstract: Students' academic motivation is considered to be one of the most relevant elements for their success and academic performance. It has been studied mainly from the internal perspective of the students themselves. However, this academic motivation is also influenced by the elements in their environment, among which the role of the teaching staff stands out. This motivational role will be particularly relevant in the case of students with specific educational support needs. Despite this, this line of research has been practically non-existent.

A sample of 796 educational professionals, mainly teachers, who work with students with specific educational support needs from 3 to 16 years, was used. Descriptive, correlational and inferential analyses were carried out.

The results obtained inform us about how professionals in the educational field use the different types of motivational behaviours with their students. Thus, we have obtained a greater use of the generation of expectations and positive reinforcement, while the least use is with the generation of ego self-frustration goals. In addition, significant differences were found with respect to gender, profession, location, age and experience.

This study has helped us to shed some light on how different professionals in the educational field motivate their students, which has important implications for educational practice and more directly for the role that teachers should play in relation to their students.

Keywords: Motivation; teachers; students; specific educational support needs.

Sumario: 1. Introducción. 1.1. La motivación académica. 1.2. El papel del profesorado. 1.3. El alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. 2. Método. 2.1. Objetivos. 2.2. Participantes 2.3. Variables e instrumentos. 2.4. Análisis de datos. 3. Resultados. 3.1. Análisis descriptivos y correlacionales. 3.2. Análisis inferenciales. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias.

Cómo citar: Fernández Suárez, A. P.; Suárez Riveiro, J. M. (20**). ¿Cómo motivan los profesionales del ámbito educativo a su alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo? *Revista Complutense de Educación*, 35(2), 283-294

1. Introducción

1.1. La motivación académica

Un elemento considerado como uno de los más relevantes para explicar el éxito y el rendimiento académico del alumnado es la motivación académica del propio alumnado. Así, la motivación académica se ha definido como un constructo que engloba el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta del estudiante durante el aprendizaje (Maehr y Meyer, 1997). Por tanto, la motivación académica se puede entender como el compromiso del estudiante con la escuela en general y particularmente con las tareas que en ella se desarrollan. De este modo, cuando un estudiante está comprometido con la actividad escolar, activará y desarrollará las conductas necesarias para llevarla a cabo. Consecuentemente, empleará estrategias y técnicas de aprendizaje más adecuadas y gestionará mejor sus recursos, incluidos tiempo, lugar de estudio y búsqueda de ayuda.

Tradicionalmente, la motivación académica ha sido estudiada desde una perspectiva interna del estudiante, desde la que el principal protagonista y responsable era el propio estudiante. De este modo, se han estudiado variables personales que podrían estar influyendo sobre su motivación, como son las metas, atribuciones causales, creencias de control, autoconcepto/autoestima, interés o valor de las tareas (Dweck, 1986; Maehr y Meyer, 1997; Pintrich *et al.*, 1994).

Las metas académicas se han considerado como un patrón integrado de las variables motivacionales que sirve de nivel intermedio en la mediación con el componente cognitivo. Así, las metas se refieren a los motivos u objetivos que el alumnado manifiesta en relación con su actividad escolar. El estudio de las metas ha dado lugar a múltiples clasificaciones, siendo una de las primeras la que diferenciaba entre metas orientadas al aprendizaje (interés por el aprendizaje en sí mismo) y metas orientadas al rendimiento (interés por recibir una evaluación favorable sobre su capacidad) (Dweck, 1986). Posteriormente, se propusieron otros tipos de metas, como la meta orientada a la tarea (próxima a la meta de aprendizaje y que por tanto está enfocada hacia la tarea más que a recompensas externas), la meta orientada al autoensalzamiento del ego (*self-enhancing*; demostrar las propias capacidades y rendir más que los demás), la meta orientada a la autofrustración del ego (*self-defeating*; evitar parecer peor y quedar mal ante los demás) y la meta de evitación del esfuerzo (realizar las tareas, pero con el mínimo esfuerzo posible) (Skaalvik, 1997).

Con respecto a las expectativas y refuerzos positivos, las expectativas son creencias que se generan en el estudiante sobre lo que sucederá en un futuro. Su generación se suele asociar a la aparición de emociones que pueden ser positivas o negativas y que afectan al bienestar (p.e., Cassidy y Boulos, 2023). Así, si un estudiante tiene expectativas positivas sobre sus resultados se sentirá optimista y satisfecho; mientras que si las expectativas son negativas se sentirá preocupado. Con respecto al refuerzo, cabe indicar que es el tipo más habitual de condicionamiento instrumental y básicamente consiste en que ante una determinada conducta adecuada del estudiante se le facilita un estímulo, el cual puede ser positivo o negativo. Si el estímulo es deseable por parte del estudiante se estará favoreciendo que la probabilidad de esa respuesta aumente (p.e., Latorre-Coscullouela *et al.*, 2022).

Las creencias de control hacen referencia a las creencias y a la confianza del alumnado sobre hasta qué punto puede controlar su aprendizaje y rendimiento. Dichas creencias están relacionadas con la autoeficacia, la cual hace referencia a la confianza del alumnado sobre la medida en que pueden dominar los contenidos de las tareas escolares (p.e., LaBelle y Wozniak, 2021).

El valor de la tarea hace referencia a lo interesante, útil e importante que el estudiante considera sus asignaturas y tareas escolares (p.e., Brown y Putwain, 2022). Podemos considerar cuatro elementos en las valoraciones de las tareas: el valor de la consecución, el valor intrínseco o de interés, el valor de utilidad y el coste. Será importante considerar dichos elementos conjuntamente, pues por ejemplo un alumno puede considerar una asignatura como importante para su futuro pero no interesante, o viceversa. Por otro lado, las percepciones del valor de la tarea están determinadas de forma directa por las interpretaciones que el alumno realiza sobre eventos pasados, es decir por la experiencia acumulada en situaciones o tareas similares, lo cual genera unas determinadas expectativas.

Las atribuciones causales tienen su origen en la búsqueda e interpretación de las causas de los acontecimientos en los que el individuo se ve envuelto (p.e., Brun *et al.*, 2021). De este modo, el estudiante puede considerar que los resultados de su aprendizaje (éxito/fracaso) pueden deberse a causas de tipo interno al individuo (capacidad y esfuerzo) o bien de tipo externo (suerte y dificultad de la tarea). Dependiendo de cuáles sean las causas que considere de sus resultados de aprendizaje, podrá tener consecuencias a la hora de afrontar situaciones similares en el futuro. Es decir, podrá generar unas expectativas u otras. Dichas expectativas serán utilizadas para determinar la adecuación de las respuestas comportamentales en eventos futuros.

Pese a que todas estas variables han sido estudiadas principalmente desde una perspectiva interna del estudiante, hay que tener en cuenta que la motivación académica no es algo únicamente interno del alumnado, sino que está influida por las circunstancias y elementos del entorno del alumnado. Sin embargo, el estudio desde esta perspectiva ha sido prácticamente inexistente y pretende ser la principal aportación del presente trabajo.

1.2. El papel del profesorado

Desde la perspectiva anteriormente referida, cobra una especial importancia el papel del profesorado pues se considera que una de sus funciones es la de crear las diversas condiciones necesarias para favorecer el aprendizaje por parte del estudiante. Una de dichas condiciones sería la de favorecer la motivación del alumnado. A este respecto cabría preguntarse qué pueden hacer los profesionales de la educación para que el alumnado muestre interés y se esfuerce por realizar correctamente las tareas académicas y por aprender. Para dar respuesta a esta pregunta tendremos que hacer referencia a una serie de variables que permiten crear un clima favorable para la motivación, de forma que la actitud del alumnado hacia la escuela favorezca unos determinados procesos cognitivos y estrategias que el estudiante pondrá en juego para aprender. Algunas de estas variables ya las hemos indicado anteriormente. Y aunque el propio entusiasmo e implicación del profesorado ya puede ser de por sí una condición que favorezca la motivación del alumnado (Jungert *et al.*, 2020), se deberá de tener en cuenta que el centro de interés a nivel educativo no es tanto la enseñanza y el profesorado, como el aprendizaje y el alumnado (Lozano, 2005). Por lo tanto, estos cambios en la manera de entender el aprendizaje, en el que toma mayor relevancia el papel del alumnado en dicho proceso, también implicarán maneras diferentes de abordar la motivación académica. De este modo, el profesorado deberá asumir su parte de responsabilidad al respecto (Cáceres *et al.*, 2021). Esto implica que si el alumnado no desarrolla planteamientos motivacionales adecuados para conseguir un buen desempeño en su contexto educativo será necesario que el profesorado ponga a disposición de dicho alumnado las condiciones necesarias para que lo anterior suceda.

Por tanto, la actividad docente tiene un papel importante para contribuir a mejorar la motivación del alumnado. Y dicha actividad puede ser desarrollada desde un doble planteamiento. En primer lugar, desde la motivación directa del alumnado (Cents-Boonstra, *et al.*, 2022; Santana-Monagas *et al.*, 2022), lo cual se realizará en gran medida partiendo de la consideración de las variables motivacionales ya comentadas anteriormente. Y, en segundo lugar, desde la motivación indirecta, por medio de metodologías, recursos y tareas que también puedan favorecer dicha motivación académica (Jdaitawi, 2020; Tremblay-Wragg *et al.*, 2021).

1.3. El alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

Está ampliamente aceptado por la comunidad académica (p.e., Lee y Pun, 2021; Pintrich *et al.*, 1994) que es una certeza el que el alumnado motivado rinde mejor que el alumnado no motivado. Y más concretamente, según diversos autores (p.e., Suárez, 2020) la motivación del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) constituye una de las principales medidas de intervención sobre este tipo de alumnado y para la educación inclusiva en general (López-Azuaga y Suárez, 2020). El término NEAE integra al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), que es aquel que requiere apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad, de trastornos graves de conducta o de trastornos de la comunicación y del lenguaje, al alumnado con Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEAs), con Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH), con altas capacidades intelectuales, de incorporación tardía al sistema educativo o de especiales condiciones personales o de historia escolar.

Sin embargo, pese a la importancia concedida a esta medida de intervención sobre el alumnado con NEAE nos encontramos con que la mayoría de las pautas habitualmente facilitadas para favorecer dicho tipo de intervención suelen ser bastante generalistas. Por tanto, el desafío en este campo está en facilitar apoyos al alumnado con NEAE que favorezcan que se sientan capaces, que puedan ver las tareas como intrínsecamente motivantes y ayudándoles a minimizar la frustración ante situaciones que puedan provocarla (De Sixte y Rosales, 2017). Dichos apoyos pueden ser muy diversos e ir desde los simples refuerzos hasta el fomento de metas académicas y del interés (Ahmad *et al.*, 2019; Lin-Siegler *et al.*, 2016; Nasreen, *et al.*, 2021).

Las carencias existentes en esta línea de investigación se deben a que pese a haberse desarrollado una investigación de carácter más general y básico, que ha aportado un amplio conocimiento sobre los distintos tipos de variables involucradas en torno a la motivación del alumnado, dicha investigación no ha derivado en una investigación dirigida a su aplicación en la práctica educativa y menos todavía en relación con el alumnado con NEAE. Pese a ello, aunque también en escasa medida, sí ha sucedido en otros ámbitos como por ejemplo el de las tecnologías educativas (p.e., Kim y Frick, 2011) o el de las lenguas (p.e., Lee y Pun, 2021).

2. Método

El trabajo de investigación se plantea bajo una perspectiva que toma como referencia la metodología descriptiva, correlacional, inferencial y mediante la técnica del cuestionario. La presente investigación cumple con los principios y compromisos asumidos por la comunidad científica respecto a la utilización de datos personales, respetando plenamente el anonimato y la participación voluntaria de los participantes.

2.1. Objetivos

En base a los planteamientos anteriores, los principales objetivos del presente trabajo son tres. En primer lugar, estudiar cómo distintos tipos de profesionales del ámbito educativo motivan a su alumnado con NEAE. En segundo lugar, comprobar cómo se relaciona entre sí el uso de los distintos tipos de actuaciones de motivación sobre el alumnado. Y, en tercer lugar, comprobar si su utilización varía en función de algunas de las características de dichos profesionales, como pueden ser el sexo, la profesión, la ubicación del profesional, la edad o la experiencia.

2.2. Participantes

El muestreo fue por conveniencia o accesibilidad y en todo el territorio español. Los participantes de este estudio fueron un total 796 profesionales del ámbito educativo, mayoritariamente maestros y profesores, que desarrollan su actividad educativa con alumnado con NEAE de 3 a 16 años. De ellos, el 82,4% son mujeres y 15,3% son hombres. Con respecto a su profesión, el 32,1% son maestros en pedagogía terapéutica, el 5,4% maestros de audición y lenguaje, el 10,9% maestros de infantil, el 20,5% maestros de primaria, el 11,2% profesores de secundaria, el 13,1% educadores sociales y 5,7% otros profesionales (orientadores, auxiliares técnico-educativos y en otras enseñanzas). Con respecto a su lugar de trabajo, el 14,2% trabajan en un centro de educación especial, el 26,7% en un aula específica o de apoyo, el 43,1% en el aula ordinaria, el 2,6% combinan aula de apoyo y ordinaria, y el 12,5% en un departamento de orientación, equipo psicopedagógico, asociación, programa de protección de menores o gabinete.

2.3. Variables, instrumentos y procedimiento

Se utilizaron dos cuestionarios de elaboración propia y un tercer cuestionario adaptado. El primer cuestionario, denominado Cuestionario de motivación directa (CMD), está destinado a la medida de variables que pretenden estudiar la actividad motivacional del profesorado hacia su alumnado con NEAE. Este cuestionario integra cinco variables y 20 ítems, que son: Expectativas y refuerzos positivos (p. e., "Intento transmitirles ánimos cuando realizan las tareas") (6 ítems), valor de la tarea (p. e., "Intento transmitirles la utilidad de las tareas") (4 ítems), autoeficacia (p. e., "Intento transmitirles que puede entender incluso las tareas y contenidos más difíciles") (4 ítems), atribuciones internas del éxito (p. e., "Intento transmitirles que es capaz de esforzarse lo suficiente como para tener éxito") (3 ítems) y atribuciones internas del fracaso (p. e., "Intento transmitirles que si no entiende algo es porque no se esfuerza lo suficiente") (3 ítems).

El Cuestionario de motivación directa por metas (CMDxM) también está destinado a la medida de las variables que pretenden estudiar la actividad motivacional del profesorado hacia su alumnado con NEAE, pero en este caso referidas al establecimiento de metas académicas. Este cuestionario fue adaptado al anterior propósito a partir de la Escala de Orientación a Metas de Skaalvik (1997). Este cuestionario integra cuatro variables y 21 ítems, que son: Establecimiento de meta de tarea (p. e., "Intento transmitirles que podrá aprender cosas interesantes") (6 ítems), establecimiento de meta de autoensalzamiento del ego (p. e., "Intento transmitirles que podrá hacerlo mejor que otros compañeros") (5 ítems), establecimiento de meta de autofrustración del ego (p. e., "Intento transmitirles que piense en lo que van a pensar los compañeros de él/ella") (6 ítems) y establecimiento de meta de evitación del esfuerzo (p. e., "Intento transmitirle que evite las tareas difíciles") (4 ítems).

Finalmente, el Cuestionario de motivación indirecta (CMI) también está destinado a la medida de las variables que pretenden estudiar la actividad motivacional del profesorado hacia su alumnado con NEAE, pero en este caso dicha actividad no es directa sobre el alumnado sino que está mediada por la utilización de metodologías, materiales y actividades que pueden incidir en su motivación académica. Este cuestionario integra cuatro variables y 16 ítems, que son: Implicación del alumnado (p. e., "Intento utilizar una metodología que genere entusiasmo") (6 ítems), adecuación al alumnado (p. e., "Intento utilizar materiales y actividades en los que tengan posibilidad de elegir") (3 ítems), comprobación del aprendizaje (p. e., "Intento utilizar materiales y actividades en los que tengan que autoevaluar su propio progreso") (4 ítems) y orientación a los resultados (p. e., "Intento utilizar materiales y actividades en los que se establezca claramente qué es lo que les voy a exigir") (3 ítems).

En los tres cuestionarios se utiliza una escala tipo Likert con siete niveles de puntuación, correspondiendo el nivel más bajo (*Nunca*) al 1 y el nivel más alto (*Siempre*) al 7.

2.4. Análisis de datos

Estudiamos las características de la muestra a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Bonferroni y comprobamos cómo las variables cuantitativas estudiadas no cumplen con los requisitos para aplicar las pruebas paramétricas de análisis estadístico. Por tanto, utilizaremos pruebas no paramétricas. Para los análisis descriptivos hemos obtenido los estadísticos más habituales, como la media y la desviación típica. Los análisis correlacionales están realizados con la prueba *rho* de Spearman. Y para llevar a cabo los análisis de diferencia de medias hemos utilizado la prueba *U* de Man Whitney y la *H* de Kruskal-Wallis, según corresponda. Para el cálculo del tamaño del efecto se utilizó el estadístico *r*. Los valores de significación se han ajustado mediante la corrección Bonferroni para comparaciones múltiples y se facilita el nivel de probabilidad ajustado.

Para el cálculo de la fiabilidad se utilizó el *alpha* de Cronbach, el *omega* de McDonald y la varianza promedio extraída (AVE). También se calculó la asimetría y curtosis de la muestra respecto a las variables estudiadas.

Para el establecimiento de los grupos de edad se agrupó a los participantes en función de sus percentiles de edad, obteniéndose cuatro grupos cuya constitución es la siguiente: de 21 a 30 años, de 31 a 37 años, de 38 a 45 años y de 46 años en adelante. El mismo procedimiento se utilizó para agrupar a los participantes en función de sus años como profesionales, obteniéndose también cuatro grupos que son: de 1 a 4 años, de 5 a 8 años, de 9 a 16 años y de 17 a 45 años.

3. Resultados

3.1. Análisis descriptivos y correlacionales

Como puede observarse en la Tabla 1, los datos sobre fiabilidad y validez resultan adecuados. La variable sobre la que los participantes han informado de una mayor utilización es la de expectativas y refuerzos positivos, seguida de la implicación del alumnado y de la autoeficacia. En sentido opuesto, la menos utilizada es la de generación de meta de autofrustración del ego, seguida de la de atribuciones internas del fracaso y de la generación de meta de autoensalzamiento del ego.

Tabla 1. Resultados de fiabilidad, descriptivos y correlaciones

Factor	α	Omega	AVE	\bar{x}	SD	As	C	KS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Cuestionario de motivación directa ($\alpha = .851$)																				
1. Expectativas y refuerzos positivos	.80	.80	.41	6.04	0.83	-1.00	.75	<.001	-											
2. Valor de la tarea	.71	.75	.43	5.50	1.04	-.89	1.15	<.001	.502**	-										
3. Autoeficacia	.75	.75	.43	5.78	1.01	-.98	.86	<.001	.551**	.496**	-									
4. Atribuciones internas del éxito	.81	.81	.58	5.20	1.37	-.94	.52	<.001	.435**	.522**	.538**	-								
5. Atribuciones internas del fracaso	.71	.81	.59	2.06	1.09	.95	.26	<.001	-.187**	.044	-.042	.172**	-							
Cuestionario de motivación directa por metas ($\alpha = .836$)																				
6. Meta de tarea	.77	.85	.49	5.73	0.91	-.96	.84	<.001	.630**	.679**	.642**	.626**	-.019	-						
7. Meta de autoensalzamiento del ego	.87	.87	.58	2.22	1.31	1.02	.28	<.001	-.126**	.024	-.043	.126**	.454**	.010	-					
8. Meta de autofrustración del ego	.85	.86	.50	1.67	1.00	2.00	3.94	<.001	-.284**	-.083*	-.183**	.015	.532**	-.156**	.595**	-				
9. Meta de evitación del esfuerzo	.65	.75	.44	2.50	1.16	.69	-.06	<.001	-.193**	-.032	-.145**	.032	.458**	-.083*	.471**	.494**	-			
Cuestionario de motivación indirecta ($\alpha = .888$)																				
10. Implicación del alumnado	.89	.87	.53	5.90	0.91	-1.03	1.67	<.001	.501**	.452**	.393**	.341**	-.175**	.489**	-.124**	-.194**	-.173**	-		
11. Adecuación al alumnado	.82	.79	.56	5.42	1.19	-.83	.57	<.001	.344**	.221**	.260**	.130**	-.207**	.250**	-.143**	-.170**	-.123**	.581**	-	
12. Comprobación del aprendizaje	.79	.84	.57	5.04	1.25	-.81	.52	<.001	.287**	.442**	.308**	.276**	.055	.396**	.012	-.021	.070	.488**	.377**	
13. Orientación a los resultados	.75	.82	.61	5.63	1.10	-.95	.92	<.001	.356**	.373**	.318**	.306**	-.092*	.402**	-.067	-.145**	-.065	.401**	.281**	.398**

*p<.05 **p<.01

Omega: MacDonald's Omega; AVE: Average Variance Extracted; As: Asimetría; C: Curtosis; KS: Normalidad con Kolmogorov-Smirnov

Por otro lado, la gran mayoría de variables correlaciona de forma significativa entre ellas, aunque cuando se trata de las dos metas del ego y de la meta de evitación dichas correlaciones suelen ser negativas con respecto al resto de variables a excepción de con las atribuciones internas del fracaso.

3.2. Análisis inferenciales

Los resultados del análisis de diferencia de medias con respecto al sexo (Tabla 2) indican que del total de trece variables solo cuatro de ellas ofrecen diferencias estadísticamente significativas en función del sexo. Y que en las cuatro variables dichas diferencias son a favor de las mujeres, de modo que las mujeres informan de una mayor utilización que los hombres en el fomento de expectativas y refuerzos positivos, en la valoración de la tarea, en el fomento de la meta de tarea y en el fomento de la implicación del alumnado.

Atendiendo a la profesión de los participantes, hemos obtenido que en este criterio es en el que mayor número de variables informan de la presencia de diferencias significativas entre los distintos grupos establecidos (Tabla 3). Así, hemos obtenido diferencias estadísticamente significativas entre alguno/s de sus grupos con respecto a seis variables (cinco si tomamos la probabilidad ajustada). Concretamente en expectativas y refuerzos positivos, meta de autoensalzamiento del ego, implicación del alumnado, comprobación del aprendizaje, adecuación al alumnado y en orientación a los resultados. De un modo general, el profesorado de infantil es el que obtiene mayor puntuación en expectativas y refuerzos positivos y en adecuación al alumnado; y el que menor puntuación obtiene en comprobación del aprendizaje. Por su parte, el profesorado de primaria es el que mayor puntuación obtiene en meta de autoensalzamiento del ego. Y el profesorado de secundaria es el que mayor puntuación obtiene en comprobación del aprendizaje y en orientación a los resultados; mientras que es el que menor puntuación obtiene en implicación del alumnado y en adecuación al alumnado.

En función de la ubicación de los participantes, únicamente hemos obtenido diferencias estadísticamente significativas (Tabla 4) en atribución interna del fracaso, en la que el centro de educación especial es el que menor puntuación obtiene, y en adecuación al alumnado, en la que el aula ordinaria es la que menor puntuación obtiene.

Con respecto a la variable edad y más concretamente respecto al grupo de edad, hemos obtenido diferencias estadísticamente significativas (Tabla 5) respecto a tres variables, que son: autoeficacia, implicación del alumnado y adecuación al alumnado. Y en las tres variables el grupo de edad que menor puntuación obtiene es el integrado por participantes de 46 años en adelante.

Finalmente, los años de experiencia es el criterio en el que menor número de variables han ofrecido diferencias estadísticamente significativas (Tabla 6). Así, una única variable, autoeficacia, ofrece diferencias estadísticamente significativas en el grupo de mayor número de años de experiencia con respecto al resto de grupos.

En su conjunto, observamos que las variables que informan de diferencias estadísticamente significativas atendiendo a un mayor número de criterios de agrupación son la implicación del alumnado y la adecuación al alumnado. Mientras que la atribución interna del éxito, la meta de autofrustración del ego y la meta de evitación no se observa que varíen en función de ninguno de los distintos criterios de agrupación considerados en este estudio. En cualquier caso, si consideramos el nivel de probabilidad ajustado vemos que muchas de las diferencias encontradas dejarían de ser consideradas.

Tabla 2. Resultados de los análisis de diferencia de medias en función del sexo (con U de Man Whitney)

Variables	Sexo	Rango promedio	Suma de rangos	U	p	r
Expectativas y refuerzos positivos	Hombre Mujer	324.13 383.26	37923.50 241454.50	31020.500	.006	.10
Valor de la tarea	Hombre Mujer	337.32 382.12	40141.00 240734.00	33001.000	.038	.08
Autoeficacia	Hombre Mujer	352.01 385.74	41537.50 247642.50	34516.500	.124	.06
Atribución interna del éxito	Hombre Mujer	369.57 378.39	43979.00 239902.00	36839.000	.683	.01
Atribución interna del fracaso	Hombre Mujer	407.10 373.86	47630.50 239272.50	34152.500	.125	.06
Meta de tarea	Hombre Mujer	334.42 383.83	39796.50 242579.50	32656.500	.022	.08
Meta de autoensalzamiento	Hombre Mujer	373.02 373.00	43270.00 234615.00	36480.000	.999	.00
Meta de autofrustración	Hombre Mujer	369.84 371.21	42162.00 232749.00	35607.000	.948	.00
Meta de evitación	Hombre Mujer	375.68 378.43	44706.50 240683.50	37566.500	.899	.00
Implicación del alumnado	Hombre Mujer	314.43 360.68	36788.00 212077.00	29885.000	.024	.08
Comprobación del aprendizaje	Hombre Mujer	367.99 356.59	44158.50 212527.50	34621.500	.581	.02
Adecuación al alumnado	Hombre Mujer	344.42 361.87	40642.00 216761.00	33621.000	.401	.03
Orientación a los resultados	Hombre Mujer	347.88 363.62	41745.50 218535.50	34485.500	.447	.03

Tabla 3. Resultados significativos de los análisis de diferencia de medias en función de la profesión (con H de Kruskal-Wallis)

Variables	H	p	Profesión	Rango	Diferencia	U	p	r	p adj.
Expectativas y Refuerzos Positivos	20.292	.002	Infantil Primaria PT AL Ed. Soc. Otros Secundaria	420.85 39714 395.10 385.85 346.42 329.76 303.34	PT>Secundaria AL>Secundaria Infantil>Secundaria Infantil> Ed. Soc. Infantil>Otros Primaria>Secundaria	7924.500 1350.500 2529.500 3293.000 1304.500 5021.500	.001 .026 .001 .015 .017 .001	.181 .198 .253 .180 .213 .205	.017 .925 .009 .440 .332 .028
Meta de Autoensalzamiento del Ego	13.050	.042	Primaria Otros Secundaria PT Ed. Soc. AL Infantil	421.03 381.20 378.31 377.13 360.32 341.96 325.76	Primaria>PT Primaria>AL Primaria>Infantil Primaria> Ed. Soc.	17419.000 2558.000 4914.000 6234.000	.049 .037 .001 .023	.097 .148 .208 .143	
Implicación del alumnado	18.551	.005	Infantil PT Otros Ed. Soc. Primaria AL Secundaria	385.18 380.37 380.14 347.80 346.44 344.32 276.46	PT>Secundaria Infantil>Secundaria Primaria>Secundaria Ed. Soc.>Secundaria Otros>Secundaria	6841.500 2161.000 4952.000 3131.500 1168.000	.000 .001 .014 .030 .008	.225 .264 .161 .163 .240	.001 .018 .263 .438 .173

Variables	H	p	Profesión	Rango	Diferencia	U	p	r	p aj.
Comprobación del aprendizaje	14.563	.024	Secundaria Otras Primaria Ed. Soc. PT AL Infantil	402.78 388.70 378.08 359.27 357.82 331.36 290.91	PT>Infantil Primaria>Infantil Secundaria>Infantil Ed. Soc.>Infantil Otras>Infantil	7274.000 4243.500 2225.000 2874.000 1139.000	.015 .003 .001 .030 .021	.136 .197 .268 .166 .214	.316 .064 .014 .697 .503
Adecuación al alumnado	40.796	.000	Infantil Otras PT AL Ed. Soc. Primaria Secundaria	416.63 404.17 394.14 374.07 368.06 320.02 255.99	PT>Primaria PT>Secundaria AL>Secundaria Infantil>Primaria Infantil>Secundaria Primaria>Secundaria Otras>Primaria Ed. Soc.>Secundaria Otras>Secundaria	13907.500 6018.500 973.000 4360.000 1901.000 5050.500 2393.500 2801.500 1016.500	.001 .000 .002 .001 .000 .020 .020 .000 .000	.177 .294 .277 .214 .364 .152 .169 .263 .341	.013 .000 .091 .017 .000 .510 .538 .006 .005
Orientación a los resultados	25.102	.000	Secundaria PT Primaria Otras Infantil AL Ed. Soc.	407.94 385.20 382.77 362.86 311.95 309.70 296.03	PT>AL PT>Infantil PT> Ed. Soc. Primaria>AL Secundaria>AL Primaria>Infantil Secundaria>Infantil Primaria>Ed. Soc. Secundaria>Ed. Soc.	3454.500 7419.000 8617.000 2172.000 1135.000 4655.500 2453.000 5376.500 2831.000	.037 .009 .000 .045 .014 .013 .004 .001 .000	.126 .148 .191 .147 .222 .164 .226 .211 .265	.839 .145 .008 .1000 .344 .309 .067 .030 .006

Tabla 4. Resultados significativos de los análisis de diferencia de medias en función de la ubicación (con H de Kruskal-Wallis)

Variables	H	p	Ubicación	Rango promedio	Diferencia	U	p	r	p aj.
Atribución Interna del Fracaso	18.165	.001	Aula ordinaria (1) Aula específica y de apoyo (2) Otras (3) Aula de apoyo y ordinaria (4) C. educación especial (5)	399.98 398.22 394.97 378.98 301.88	1>5 2>5 3>5	13478.000 8306.500 4059.000	.000 .000 .004	.19 .22 .20	1.000 .002 .023
Adecuación al alumnado	25.126	.000	C. educación especial (1) Otras (2) Aula específica y de apoyo (3) Aula de apoyo y ordinaria (4) Aula ordinaria (5)	438.35 397.18 364.07 346.65 327.46	1>3 1>5 2>5 3>5	7882.000 11180.500 11914.500 27731.000	.002 .000 .007 .039	.18 .23 .13 .09	.034 .000 .046 .527

Tabla 5. Resultados significativos de los análisis de diferencia de medias en función del grupo de edad (con H de Kruskal-Wallis)

Variables	H	p	Grupo de edad	Rango promedio	Diferencia	U	p	r	p aj.
Autoeficacia	12.089	.007	De 21 a 30 (1) De 31 a 37 (2) De 38 a 45 (3) De 46 en adelante (4)	419.43 391.82 379.90 340.63	1>4 2>4	13553.500 14931.000	.000 .028	.18 .11	.004 .155
Implicación del alumnado	9.685	.021	De 21 a 30 (1) De 31 a 37 (2) De 38 a 45 (3) De 46 en adelante (4)	379.22 370.03 350.81 314.64	1>4 2>4	11610.000 12330.000	.004 .010	.16 .14	.023 .074
Adecuación al alumnado	9.590	.022	De 21 a 30 (1) De 31 a 37 (2) De 38 a 45 (3) De 46 en adelante (4)	384.46 371.34 364.04 317.69	1>4 2>4 3>4	11741.000 12339.000 12745.500	.002 .019 .049	.17 .13 .11	.018 .105 .239

Tabla 6. Resultados significativos de los análisis de diferencia de medias en función de los años de experiencia (con H de Kruskal-Wallis)

Variables	H	p	Grupo experiencia	Rango promedio	Diferencia	U	p	r	p aj.
Autoeficacia	11.174	.011	De 1 a 4 (1) De 5 a 8 (2) De 9 a 16 (3) De 17 a 45 (4)	395.64 382.79 391.48 329.63	1>4 2>4 3>4	16216.000 12980.000 13697.000	.002 .022 .007	.15 .12 .14	.014 .131 .039

4. Discusión y conclusiones

La motivación académica constituye uno de los elementos más relevantes a tener en cuenta en relación a la actividad educativa del alumnado, tanto para el proceso a desarrollar como para el resultado de dicha actividad educativa. Y, además, esta actividad motivacional será especialmente importante en el caso del alumnado con NEAE. Por ello, es importante conocer qué hacen los distintos profesionales del ámbito educativo a este respecto y, por tanto, mediante qué conductas se materializa dicha actividad motivacional. Para ello contamos con muy escasa o casi inexistente investigación al respecto. Más bien, la actividad investigadora

se ha dirigido al estudio de la motivación académica del alumnado, partiendo mayoritariamente de un planteamiento desde el que dicha motivación académica se debe a variables internas del alumnado. Y en el mejor de los casos se ha estudiado cómo otras variables de su entorno, especialmente las familiares y escolares, influyen en su motivación académica. Sin embargo, resulta muy escasa e insuficiente la investigación sobre cómo los profesionales del ámbito educativo inciden directamente en los distintos tipos de variables motivacionales del alumnado.

Este estudio nos ha permitido realizar una oportuna novedosa sobre cómo los distintos profesionales del ámbito educativo motivan al alumnado, es decir sobre cómo intentan influir en las variables motivacionales del propio alumnado. Así, los resultados nos muestran que las conductas motivacionales de los profesionales del ámbito educativo más frecuentemente utilizadas son: la generación de expectativas y refuerzos positivos, seguido de la utilización de metodologías y materiales que favorecen la implicación del alumnado y de la estimulación de las creencias de autoeficacia del propio alumnado. Estos resultados están en consonancia con los obtenidos en otras investigaciones (p.e., Ahmad *et al.*, 2019; Cents-Boonstra *et al.*, 2020; Lee *et al.*, 2021; Nasreen *et al.*, 2021; Santana-Monagas, 2022). Tanto estas variables como otras que teóricamente podemos considerar adecuadas (valor de la tarea, atribuciones internas del éxito, meta de tarea, adecuación al alumnado, comprobación del aprendizaje, orientación a los resultados) hemos observado que son de un uso elevado (siempre superior a 5 en una escala de 7). En el lado opuesto hemos observado que las conductas motivacionales menos utilizadas son las también teóricamente menos adecuadas, como: la generación de meta de autofrustración del ego, la generación de atribuciones internas del fracaso, la generación de meta de autoensalzamiento del ego y la generación de meta de evitación del esfuerzo. Se observa además que la mayoría de las variables en ambos grupos, las más y menos utilizadas, se relacionan de forma positiva entre sí y de forma negativa con las del otro grupo de variables.

Si partimos del grupo de variables contempladas en los tres cuestionarios (motivación directa-directa por metas-indirecta) no se observa que haya una mayor tendencia a utilizar una acción motivadora directa respecto a la indirecta, ni al contrario. Y las diferencias existentes parece que se deben más a que la motivación directa por metas incluye tres variables que teóricamente podemos considerar como menos adecuadas o incluso inadecuadas.

Por otro lado, hemos observado que si consideramos las características de la muestra en relación al sexo, su profesión, el lugar en el que trabajan, la edad y su experiencia, nos encontramos que existe un elevado número de diferencias significativas que hacen que la muestra no sea un grupo homogéneo en cuanto a su comportamiento respecto a su actividad motivadora hacia el alumnado. Así, si consideramos el sexo de la muestra observamos que las mujeres informan sobre una utilización mayor en la generación de expectativas y refuerzos positivos, en la generación del valor de las tareas, en el establecimiento de meta de tarea y en la implicación del alumnado. Coincide que estas variables son prácticamente las más utilizadas en cada uno de los cuestionarios. Por tanto, podemos concluir que parece que las mujeres desarrollan una mayor actividad motivacional hacia su alumnado. Este resultado junto con el de la variable edad, es uno de los más claros y concluyentes de la información aportada por el estudio. Cabe comentar que los resultados de diversas investigaciones también informan de que entre el alumnado se producen diferencias en su motivación en favor de las mujeres (p.e., Suárez y Suárez, 2019), lo cual podría tener algún tipo de relación.

Con respecto a la profesión, observamos que el mayor número de diferencias se obtienen entre los profesionales de infantil y secundaria, y en menor medida entre los de primaria y los educadores sociales. Así, el profesorado de infantil informa de una mayor generación de expectativas y refuerzos positivos y de una mayor adecuación al alumnado; mientras que utiliza en menor medida conductas de comprobación del aprendizaje. Y, aunque esta última variable la consideramos adecuada, puede entenderse este menor uso debido a las exigencias cognitivas de esta variable y a su nivel de desarrollo del alumnado con el que trabajan. Por su parte, el profesorado de primaria es el que informa de una mayor utilización de la generación de meta de autoensalzamiento del ego. Esta diferencia puede deberse a que en esta etapa el alumnado comienza a enfrentarse a situaciones de exámenes en los que debe procurar un mayor rendimiento académico. El profesorado de secundaria informa de una mayor utilización de la comprobación del aprendizaje y de la orientación hacia los resultados; dando así continuidad a lo iniciado en la etapa de primaria, de búsqueda del rendimiento, pero tomando un cariz más relacionado con la metodología del proceso educativo. Sin embargo, nos ha sorprendido que lo anterior no se complementara en esta etapa de secundaria con lo sucedido en primaria respecto a un mayor uso de la generación de meta de autoensalzamiento con respecto al resto de profesionales. Parece que el profesorado de secundaria no busque tanto que sea el alumnado el que pretenda el mayor rendimiento como que sea la metodología la que lo haga. Sería este un aspecto de interés sobre el que profundizar en futuros trabajos de investigación. Por otro lado, también observamos que el profesorado de secundaria es el que en menor medida utiliza la implicación del alumnado y la adecuación al alumnado, de modo que el cariz comentado anteriormente se complementa con una menor atención a los aspectos personales del alumnado. Finalmente, los educadores sociales son los que informan de una menor orientación a los resultados, lo cual es lógico pues estos profesionales no están tan orientados al rendimiento académico.

Considerando el lugar de trabajo de los participantes, únicamente hemos observado diferencias relevantes con respecto al centro de educación especial y al aula ordinaria. Así, los profesionales que trabajan en centros de educación especial son los que en menor medida utilizan la atribución interna del fracaso y son los que en mayor medida utilizan la adecuación al alumnado. Ambos resultados son lógicos, dadas las características de estos centros y de su alumnado. Y también hemos observado que los profesionales que trabajan en el aula ordinaria son los que en menor medida utilizan la adecuación al alumnado. Lo cual, aunque

no deseable en sí, también es lógico que obtengamos si tenemos en cuenta que el resto de ubicaciones con las que lo estamos comparando requieren de una mayor atención individualizada.

Con respecto a la variable edad, como ya avanzábamos anteriormente, hemos observado que los profesionales de 46 años en adelante utilizan en menor medida la generación de autoeficacia, la implicación del alumnado y la adecuación al alumnado. Por tanto, parece que el grupo de profesionales de mayor edad ofrece una menor implicación por la motivación del alumnado en los aspectos más personalizados del proceso educativo.

Finalmente, considerando los años de experiencia obtuvimos menores diferencias que el caso de la edad. Así, únicamente observamos que el grupo de mayor experiencia informa de una menor utilización de la generación de autoeficacia en el alumnado, en línea con el resultado también obtenido con la variable edad.

Entre las limitaciones de este estudio figura el que se han utilizado únicamente medidas de autoinforme y que diversos autores recomiendan incluir otro tipo de recursos (p.e., Alexander, 2018). En este sentido, consideramos que este estudio constituye un primer paso para estudios posteriores de mayor complejidad metodológica. Por tanto, consideraremos el añadir otros instrumentos de recogida de información, como la entrevista o los grupos de discusión. Para profundizar en esta línea de investigación también estimamos conveniente incorporar el estudio de otras variables, como pudiera ser la satisfacción laboral de los profesionales, su propia motivación o bien contrastar la conducta motivadora del profesorado con la motivación del alumnado. También sería adecuado que en futuras investigaciones se adoptara un diseño longitudinal que nos permita comprobar la evolución de las variables analizadas, así como incluir algún tipo de intervención en la formación del profesorado la cual pudiera mejorar tanto su concienciación sobre la temática que nos ocupa como sus competencias motivadoras.

Esta línea de investigación tiene muy importantes implicaciones para la práctica educativa, pues en la actualidad tenemos completamente asumido tanto en la comunidad educativa como en la investigadora que un alumnado motivado va a aprender más y mejor que uno que no está motivado. Sin embargo, esto no va a depender solo del alumnado y, por tanto, los profesionales del ámbito educativo tienen que adoptar un papel activo a la hora de favorecer su motivación, especialmente con el alumnado con NEAE. Esto lo pueden hacer tanto de forma directa sobre el propio alumno como de forma indirecta adoptando metodologías y recursos motivadores. Y para ello tenemos que saber qué podemos hacer para motivar y para no desmotivar al alumnado, pero también saber desarrollar un tipo de motivación adecuada y adaptativa. Todo ello también podrá tener importantes repercusiones en la formación del profesorado. En primer lugar, respecto al autoconocimiento sobre qué estrategias de motivación utilizan. En segundo lugar, respecto a la variabilidad de técnicas disponibles. En tercer lugar, para detectar a aquel profesorado que utiliza más habitualmente estrategias de motivación menos adecuadas. Y, finalmente, para tener en cuenta las características del profesorado a formar; pues los datos del estudio informan sobre la existencia de diferencias en cuanto a diversas variables personales, como su sexo, profesión, ubicación, edad y experiencia.

Referencias

- Ahmad, F., Saguni, F. y Rustina, R. (2019). The Role of Teachers and Families in Improving Motivation and Learning Outcomes of Students. *International Journal of Contemporary Islamic Education*, 1(1), 86-102. <https://doi.org/10.24239/ijcied.Vol1.Iss1.6>
- Alexander, P.A. (2018). Looking down the road: Future directions for research on depth and regulation of strategic processing. *British Journal of Educational Psychology*, 88(1), 152-166. <https://doi.org/10.1111/bjep.12204>
- Brown, C. y Putwain, D. W. (2022). Socio-economic status, gender and achievement: the mediating role of expectancy and subjective task value. *Educational Psychology*, 42(6), 730-748. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1985083>
- Brun, L., Pansu, P. y Dompnier, B. (2021). The role of causal attributions in determining behavioral consequences: A meta-analysis from an intrapersonal attributional perspective in achievement contexts. *Psychological Bulletin*, 147(7), 701-718. <https://doi.org/10.1037/bul0000331>
- Cáceres, C., Muñoz, C. y Valenzuela, J. (2021). Responsabilidad personal docente y motivación escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 175-188. <https://doi.org/10.6018/reifop.402761>
- Cassidy, T. y Boulos, A. (2023). Academic Expectations and Well-Being in School Children. *Journal of Child and Family Studies*. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02548-6>
- Cents-Boonstra, M., Lichtwarck-Aschoff, A., Lara, M.M. y Denessen, E. (2022). Patterns of motivating teaching behaviour and student engagement: a microanalytic approach. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 227-255. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00543-3>
- De Sixte, R. y Rosales, J. (2017). Análisis del discurso motivacional durante la resolución de problemas matemáticos en el aula. *Psychology, Society, & Education*, 9(1), 27-43. <https://doi.org/10.25115/psye.v9i1.461>
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Jdaitawi, M. (2020). Does flipped learning promote positive emotions in science education? A comparison between traditional and flipped classroom approaches. *The Electronic Journal of e-learning*, 18(6), 516-524. <https://doi.org/10.34190/JEL.18.6.004>

- Jungert, T., Levine, S. y Koestner, R. (2020). Examining how parent and teacher enthusiasm influences motivation and achievement in STEM. *The Journal of Educational Research*, 113(4), 275-282. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2020.1806015>
- Kim, K. y Frick, T. W. (2011). Changes in Student Motivation During Online Learning. *Journal of Educational Computing Research*, 44(1), 1-23. <https://doi.org/10.2190/EC.44.1.a>
- LaBelle, S. y Wozniak, T. (2021). Academic beliefs and prescription stimulant misuse among college students: Investigating academic locus of control, grade orientation, and academic entitlement. *Journal of American College Health*. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1968408>
- Latorre-Coscalluelas, C., Sierra-Sánchez, V., Rivera-Torres, P. y Liesa-Orus, M. (2022). Emotional well-being and social reinforcement as predictors of motivation and academic expectations. *International Journal of Educational Research*, 115, 102043. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102043>
- Lee, T. S. O. y Pun, D. H. Y. (2021). The feasibility of motivational strategies in language classrooms: Attentive teacher-oriented definition. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103470. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103470>
- Lin-Siegler, X., Dweck, C. S. y Cohen, G. L. (2016). Instructional interventions that motivate classroom learning. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 295-299. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000124>
- López-Azuaga, R. y Suárez, J.M. (2020). Perceptions of inclusive education in schools delivering teaching through learning communities and service-learning. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 1019-1033. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1507049>
- Lozano, A. (2005). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Trillas.
- Maehr, M.L. y Meyer, H.A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9, 399-427. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1024750807365>
- Nasreen, A., Hussain, T. y Hashmi A. S. (2021). Improving Motivation of Students: Motivational Strategies used by Secondary School Teachers. *Elementary Education Online*, 20(2), 653-661. <http://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2021.02.72>
- Pintrich, P.R., Roeser, R.W. y De Groot, E.V. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of early adolescence*, 14(2), 139-161. <https://doi.org/10.1177/027243169401400204>
- Santana-Monagas, E., Putwain, D.W., Núñez, J.L., Loro, J.F. y León, J. (2022). Do teachers' engaging messages predict motivation to learn and performance? *Revista de Psicodidáctica*, 27(1), 86-95. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.11.001>
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.71>
- Suárez, J. M. (2020). *Necesidades específicas de apoyo educativo*. Sanz y Torres.
- Suárez, S. y Suárez, J. M. (2019). Las estrategias de aprendizaje y las metas académicas en función del género, los estilos parentales y el rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 167-184. <https://doi.org/10.5209/RCED.56057>
- Tremblay-Wragg, É., Raby, C., Ménard, L. y Plante, I. (2021). The use of diversified teaching strategies by four university teachers: What contribution to their students' learning motivation? *Teaching in Higher Education*, 26(1), 97-114. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2019.1636221>