

Vol. 24, 2022/e07

## Perfiles motivacionales: el papel de las variables personales y contextuales<sup>1</sup>

### Motivational Profiles: The Role of Personal and Contextual Variables

---

Thamir Danir Durán Fonseca (\*) <https://orcid.org/0000-0002-3604-2662>  
Guadalupe Acle Tomasini (\*) <https://orcid.org/0000-0002-7292-3870>

(\*) Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México  
(Recibido: 21 de febrero de 2020; Aceptado para su publicación: 16 de junio de 2020)

**Cómo citar:** Durán, T. D. y Acle, G. (2022). Perfiles motivacionales: el papel de las variables personales y contextuales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e07, 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e07.3888>

---

#### Resumen

El estudio tuvo como objetivos: identificar y describir perfiles motivacionales en alumnos de primaria con base en las variables personales, motivación escolar, valor a la tarea y autoconcepto académico; y describir las variables contextuales de acompañamiento parental y docente en alumnos con diferentes perfiles. En un estudio mixto, 248 alumnos respondieron diversas escalas concernientes a las variables. Posteriormente se entrevistó a seis tutoras y seis maestros para indagar su involucramiento. El análisis de los datos cuantitativos se realizó a través de conglomerados y MANOVA, y para el análisis de la información cualitativa se utilizó el análisis de contenido categorial. Los resultados mostraron diferencias significativas en los tres perfiles: alto, moderado y bajo. Las madres de niños con alta motivación se involucran más en las actividades académicas de sus hijos, mientras los profesores muestran más reconocimiento y son más dinámicos en la enseñanza con los niños de dicho perfil.

**Palabras clave:** motivación, estudiante de primaria, participación de los padres, participación del profesor

#### Abstract

The objectives of the study were to identify and describe motivational profiles in elementary students based on personal variables, namely school motivation, task value, and academic self-concept; and to describe the contextual variables of parental and teacher support in students with different profiles. In a mixed-methods study, 248 students completed various questionnaires relating to the variables, and then six tutors and six teachers were interviewed to determine their involvement. Quantitative data was analyzed through clustering and MANOVA, and categorical content analysis was used for qualitative information. The results showed significant differences in the three profiles: high, moderate, and low. The mothers of highly motivated children are more involved in their children's academic activities, and their teachers demonstrate greater recognition and are more dynamic in teaching.

**Keywords:** motivation, primary school students, parent participation, teacher participation

---

<sup>1</sup> Artículo escrito con el financiamiento del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (IN307419) del Conacyt.

## I. Introducción

La motivación escolar es un elemento clave para entender la conducta de los estudiantes. Goza de protagonismo en las reformas escolares (Wang y Eccles, 2013) y en la explicación del aprendizaje y el rendimiento (González, 2005). Sin embargo, esta relevancia ha promovido el surgimiento de diversas teorías, aunque el modelo expectativa-valor es el más adecuado para comprender el constructo en alumnos de primaria (Pintrich y Schunk, 2006) y se considera relevante para la formación docente (Valenzuela et al., 2015).

En este modelo la expectativa se concibe como las creencias de los estudiantes acerca de su probabilidad para realizar la tarea de manera adecuada (Wigfield y Eccles, 2000). No obstante, el término es similar a otros. Según Pintrich y Schunk (2006), en análisis factoriales confirmatorios se ha encontrado que el autoconcepto y la expectativa no se comportan como factores diferenciados. Por su parte, para González (2005) el valor a la tarea es el constructo más sobresaliente del enfoque y se refiere a la percepción de los alumnos sobre la valía que tienen por la actividad. En conjunto, las percepciones de sí mismo y hacia la actividad destacan entre la multiplicidad de variables involucradas en la motivación escolar, porque son los elementos centrales en la mayoría de las teorías (Maquilón y Hernández, 2011).

A nivel empírico los hallazgos también han señalado que estas percepciones son relevantes. Como muestra de lo anterior, Veiga et al. (2015) encontraron que los adolescentes con alto autoconcepto académico tienen mayor motivación; Valle et al. (2015a) reportaron que los alumnos con mayor rendimiento escolar perciben que sus materias son útiles y tienen mayor motivación intrínseca, y según Wang y Eccles (2013) los estudiantes con mayor valor a la tarea suelen estar más motivados.

Además, se han considerado conjuntamente el valor a la tarea y la percepción sobre la propia capacidad para investigar este fenómeno. Los resultados de Madero y Gómez (2013) indican que la comprensión lectora se asocia con las creencias de los alumnos como lectores y con el valor que adjudican a la tarea. Los estudiantes con problemas de comprensión, pero con creencias positivas sobre su capacidad, se esforzaron durante la actividad, y los que expresaron que la lectura tenía poco valor para su aprendizaje no se empeñaron en darle sentido a la lectura.

Por otra parte, existen estudios enfocados en el contexto, especialmente en la implicación que la familia y los maestros ejercen en la educación de los alumnos. Respecto a la implicación de la familia, se ha encontrado que: a) las creencias de los padres hacia la capacidad de sus hijos se correlacionan con la motivación intrínseca del alumno (Cássia y Agüena, 2011); b) el nivel de estudios de las madres no explica las estrategias de autorregulación del aprendizaje (Fernández et al., 2013) ni la motivación escolar de los estudiantes (Becerra-González y Reidl, 2015); c) la motivación intrínseca se asocia con la percepción de los estudiantes respecto al apoyo parental en los deberes escolares (Regueiro et al., 2015); d) los alumnos con padres más involucrados en su educación muestran más motivación (Macián-González y Tejada, 2020); y e) los estudiantes con alto rendimiento consideran que el ambiente familiar favorece la conclusión de sus estudios (Becerra-González y Reidl, 2015).

Con base en los datos obtenidos por Santos et al. (2016), la ayuda de los papás en el trabajo escolar de sus hijos depende de la disposición del alumno en desear y solicitar su apoyo. Según Jiménez et al. (2010), las madres de niños con alta motivación enfatizan los logros de sus hijos, les apoyan con la tarea y establecen condiciones favorables en el hogar. Por su parte, las madres cuyos hijos presentan baja motivación suelen limitarse a supervisar el cumplimiento de la tarea y emplean la crítica. Asimismo, se ha encontrado relación entre el autoconcepto del estudiante y el apoyo que la familia otorga en las tareas escolares (Álvarez et al., 2015).

Respecto al contexto escolar, la literatura también indica que el maestro juega un papel esencial (Pacheco, 2016). Los datos reportados muestran lo siguiente: a) el ambiente escolar influye en el autoconcepto académico, el valor a la tarea y el compromiso académico (Wang y Eccles, 2013); b) la motivación de los estudiantes depende de la disposición del docente, de su capacidad para enseñar y la monotonía de las clases (Steinmann et al., 2013); c) existen relaciones de apoyo a la autonomía con el clima motivacional de

maestría, la orientación a la maestría y el rendimiento académico (Gutiérrez y Tomás, 2018); d) el apoyo del profesor en la autonomía de sus estudiantes tiene efecto positivo sobre la motivación autónoma (Vergara-Morales et al., 2019); e) la motivación de los alumnos se favorece con clases dinámicas (Galera y Ruíz-Gallardo, 2015); f) la motivación de los alumnos se favorece cuando se le reconoce de manera verbal y frente al grupo (Miramontes, 2016); g) los estudiantes más desmotivados sienten que las actividades son demasiado difíciles debido a una inadecuada secuenciación de contenidos (Macián-González y Tejada, 2020).

Desde esa perspectiva, es evidente que los padres y docentes influyen en el compromiso escolar de los estudiantes (Miranda-Zapata et al., 2018). Además, Gutiérrez et al. (2017) reportaron que el apoyo académico percibido del profesorado y la familia afecta la satisfacción con la escuela a través de la implicación escolar como variable mediadora.

También han surgido estudios orientados a la identificación de perfiles (Franco et al., 2017; Sánchez-Oliva et al., 2015; Valle et al., 2010; Valle et al., 2015b) en los que se establecen perfiles motivacionales con base en variables personales provenientes de las teorías de la autodeterminación y la orientación a las metas de logro, tales como desmotivación, motivación externa, introyectada, identificada e intrínseca, orientación al aprendizaje y al rendimiento, evitación al rendimiento, necesidades psicológicas básicas, autoeficacia y *flow* disposicional. Entre sus hallazgos resaltan la descripción de tres o más perfiles, en los que destacan grupos de alumnos con alta y baja motivación con varianzas explicadas de 12.1% y 20.2%. Otros datos revelaron que los grupos fueron estables a pesar de ser muestras provenientes de diversos países, como España, Colombia y Ecuador, y de diferentes niveles académicos, como estudiantes de secundaria, preparatoria y universitarios.

En representación de estos resultados, Franco et al. (2017) encontraron tres grupos: 1) bajo-moderado, que se caracterizó por puntuaciones bajas en las variables motivación intrínseca, *flow* disposicional y orientación al rendimiento, y moderadas en la orientación al aprendizaje; 2) alta motivación-bajo ego, con puntuaciones altas en motivación y orientación al aprendizaje, pero moderadas en orientación al rendimiento; y 3) alta motivación con las puntuaciones más altas en motivación y orientación al aprendizaje y rendimiento. Por su parte, Valle et al. (2015b) identificaron seis perfiles: 1) baja motivación pero con autoeficacia moderada; 2) baja motivación y autoeficacia; 3) altamente orientado al rendimiento, pero con baja autoeficacia y orientación al aprendizaje; 4) alta motivación y autoeficacia; 5) orientado hacia el aprendizaje pero con baja autoeficacia y orientación al rendimiento; y 6) orientado al aprendizaje y con alta autoeficacia.

No obstante, estas investigaciones se enfocaron en variables personales, situación que soslaya la relevancia que el contexto tiene en la explicación de la motivación escolar. Dichos estudios parten de concepciones parciales, pese a que la motivación es una mezcla de factores internos y externos del estudiante (Macián-González y Tejada, 2020). Además, el fenómeno ha sido poco estudiado en alumnos de primaria, a pesar de que en esta etapa se desarrollan aspectos adaptativos hacia la vida institucional, en la que se asumen preferencias por algunas actividades y se presentan las bases de aprendizajes como la lectoescritura. La evidencia muestra que la motivación suele disminuir conforme los alumnos avanzan de grado académico (Veiga et al., 2015) y que en México la mitad de los estudiantes que terminan la educación primaria no logran adquirir los aprendizajes elementales en Español (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2016a), mientras que el 60% tampoco los obtiene en Matemáticas (INEE, 2016b).

Desde esta perspectiva, el presente estudio integra variables personales y contextuales para aportar mayor conocimiento respecto a la caracterización de los alumnos con diferentes niveles de motivación escolar, información que puede ser tomada en cuenta para realizar modificaciones en el contexto familiar y áulico, y en el diseño de evaluaciones e intervenciones preventivas. Por ello, el propósito fue describir perfiles motivacionales en alumnos de primaria con base en variables personales y contextuales.

## II. Método

El diseño del estudio es mixto secuencial; en primer lugar se recopilaron los datos cuantitativos y luego la información cualitativa para contextualizar los resultados obtenidos inicialmente (Creswell, 2015).

Los objetivos en la fase cuantitativa fueron identificar y describir perfiles motivacionales en alumnos de primaria con base en las variables personales: motivación escolar, valor a la tarea y autoconcepto académico.

**Motivación escolar.** Disposición del alumno para realizar actividades escolares con interés, persistencia y esfuerzo (Wentzel y Wigfield, 2009), que lo conduce a lograr aprendizajes académicos.

**Valor a la tarea.** Percepción acerca de la valía que se muestra por la actividad; se estructura por los componentes de logro, utilidad, costo (Wigfield y Eccles, 2000) y dificultad (González, 2005).

**Autoconcepto académico.** Percepción del alumno sobre su capacidad para realizar actividades escolares relacionadas con su aprendizaje (González, 2005).

Para la fase cualitativa el objetivo consistió en describir variables contextuales (acompañamiento parental y docente) en alumnos de primaria con diferentes perfiles motivacionales.

**Acompañamiento parental.** Participación de los padres en el aprendizaje escolar del hijo a través de la implicación conductual, cognitivo-intelectual y personal. La implicación conductual se refiere a la participación en las actividades escolares, la cognitivo-intelectual con la exposición que el niño tiene en actividades intelectualmente estimulantes y la personal con la información que tienen sobre la conducta y rendimiento del niño (Grolnick et al., 1997).

**Acompañamiento docente.** Apoyo del profesor en la educación del alumno (Ariza y Ocampo, 2005) por medio del reconocimiento y la autonomía que el docente brinda a sus estudiantes (Steinmann et al., 2013), y la didáctica y dinámica en la enseñanza (Galera y Ruíz-Gallardo, 2015).

### 2.1 Participantes

En la fase cuantitativa se aplicó un muestreo no probabilístico por cuotas para seleccionar 248 alumnos de cuarto a sexto grado de cuatro primarias públicas de la Zona Metropolitana del Valle de México. El 34.7% era de cuarto, 29% de quinto y 36.3% de sexto, con edades entre los 8 y 13 años ( $M = 10.16$  años;  $DE = .96$ ); el 56.9% de la muestra fueron niñas.

Para la fase cualitativa se utilizó un muestreo no probabilístico propositivo para incluir a seis tutoras (una tía y cinco madres de los niños del grupo) ( $M = 36.67$  años;  $DE = 8.31$ ) y seis maestros ( $M = 39$  años;  $DE = 10.29$ ). Participaron seis docentes, dos de cada grado, dos mujeres y cuatro hombres.

### 2.2 Instrumentos

**Escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria** (Durán y Acle, en prensa). Posee 16 reactivos y con la muestra del estudio mostró un alfa de Cronbach de .88. Se estructura por tres factores: persistencia ( $\alpha = .81$ ), esfuerzo ( $\alpha = .79$ ) y disposición a aprobar exámenes ( $\alpha = .71$ ).

**Escala de Valor a la Tarea en Alumnos de Primaria** (Durán y Acle, 2019). Instrumento de 17 reactivos con alfa de Cronbach de .80 en la muestra del estudio. Tiene cinco factores: valía hacia las matemáticas ( $\alpha = .73$ ), utilidad ( $\alpha = .75$ ), valía hacia la geografía ( $\alpha = .60$ ), costo ( $\alpha = .62$ ) y valía hacia la historia ( $\alpha = .50$ ).

**Escala de Autoconcepto Académico para Alumnos de Primaria** (Durán y Acle, 2020). Escala de 12 reactivos y alfa de Cronbach de .84 con la muestra del estudio. Sus factores son: autovaloración positiva ( $\alpha = .78$ ) y automonitoreo ( $\alpha = .70$ ). De acuerdo con los autores, las tres escalas cuentan con cinco opciones de respuesta pictográfica que van de “nunca” a “siempre” y poseen evidencias de validez de contenido, criterio y constructo.

**Guía de entrevista semiestructurada de acompañamiento parental.** Cuestionario con 30 preguntas abiertas realizado para el estudio. Se aplicó de manera individual a padres o tutores con hijos en primaria. Incluyó preguntas sobre las dimensiones conductual, personal y cognitivo-intelectual.

**Guía de entrevista semiestructurada de acompañamiento docente.** Cuestionario con 24 preguntas abiertas creado para el estudio. Se aplica de manera individual a maestros de primaria. Considera preguntas sobre las dimensiones; reconocimiento y autonomía brindados al alumno, didáctica empleada durante la enseñanza y dinámica de las clases.

Se obtuvo el permiso de las autoridades académicas, el consentimiento informado de los tutores y el asentimiento de los niños. La participación fue voluntaria, anónima y se garantizó que la información obtenida sería confidencial.

Se aplicaron las escalas de manera grupal en un horario acordado con sus maestros. Con base en estos resultados se identificaron seis estudiantes (que representaban diferentes perfiles motivacionales) para entrevistar a sus padres y maestros. El horario de las entrevistas con los padres fue sugerido por los directores y el de los docentes fue convenido con ellos. Las entrevistas fueron aplicadas y audiograbadas individualmente, tuvieron una duración aproximada de 40 minutos cada una. Por último, se entregaron informes de resultados a las autoridades escolares y, como retribución, se realizó una plática con los padres de familia.

## 2.3 Análisis de la información

Análisis de conglomerados con base en las sugerencias de Hair et al. (1999).

1. Identificación de valores atípicos.
2. Estandarización de los datos a puntuaciones Z.
3. Obtención de grupos en dos fases: el primero se calculó con agrupación Ward y medida de distancia euclídea al cuadrado; el segundo se utilizó para comprobar la estructura obtenida previamente.
4. Se analizó la congruencia teórica de los grupos obtenidos estadísticamente.
5. Se calcularon las medias y desviaciones estándar de los perfiles.

Análisis de Varianza Multivariado (MANOVA) con pruebas *post-hoc* de Scheffé. Se calculó con nivel de significancia .01 para eliminar efectos de dependencia y contraste m de Box para identificar la igualdad de las matrices de covarianzas.

La información cualitativa de las entrevistas fue transcrita y tratada con análisis de contenido categorial. Las categorías del acompañamiento parental fueron definidas con base en la implicación conductual, cognitivo-intelectual y personal de Grolnick et al. (1997). Las del acompañamiento docente se organizaron con base en la evidencia encontrada sobre el reconocimiento y la autonomía que el maestro brinda a sus estudiantes (Steinmann et al., 2013) y la didáctica y dinámica de su enseñanza (Galera y Ruíz-Gallardo, 2015).

### III. Resultados

Los resultados se muestran en diferentes apartados con base en la identificación de los perfiles y las descripciones de las variables y dimensiones de análisis.

#### 3.1 Identificación de perfiles motivacionales

La prueba de distancia de Mahalanobis no mostró valores atípicos y el método jerárquico reveló tres grupos constituidos por alumnos de los tres grados escolares. Posteriormente, en el análisis no jerárquico se obtuvieron resultados consistentes con los observados en el método anterior. En cuanto a las diferencias entre perfiles, el valor M de Box comprobó el supuesto de igualdad de las matrices de covarianzas entre las comparaciones (Box = 19.01,  $p = .10$ ). Posteriormente, los efectos principales del MANOVA indicaron variaciones entre los grupos en la combinación de variables; motivación escolar, valor a la tarea y autoconcepto académico, ( $\lambda_{Wilks} = .157$ ,  $F(6.486) = 123.74$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .60$ ). Los perfiles motivacionales explicaron el 60% de la variabilidad observada en el conjunto de variables medidas, lo que evidencia la validez de los grupos obtenidos. De manera similar, las pruebas *post-hoc* de Scheffé revelaron diferencias entre las comparaciones (Tabla 1).

Tabla 1. Diferencias entre perfiles, valores F y tamaño del efecto de las variables

	Comparaciones de media por parejas						F	$\eta^2$
	1 vs 2		1 vs 3		2 vs 3			
	DM	IC	DM	IC	DM	IC		
Motivación escolar	12.20*	9.19/15.19	24.65*	21.45/27.83	12.45*	9.66/15.23	264.24*	.68
Valor a la tarea	9.70*	7/12.40	20*	17.13/22.87	10.30*	7.79/12.81	215.51*	.64
Autoconcepto académico	7.99*	5.92/10.05	16.91*	14.72/19.10	8.93*	7.01/10.84	265.21*	.68

Notas: 1 = Primer perfil; 2 = Segundo perfil; 3 = Tercer perfil; DM = Diferencia de medias; IC = Intervalos de confianza;

\*  $p < .01$

En la Tabla 2 se puede observar que los perfiles motivacionales ejercen efectos muy similares en todas las variables. Con base en las  $\eta^2$ , la motivación escolar, el valor a la tarea y el autoconcepto académico están explicados por el perfil, con tamaños del efecto que van del 64% al 68%. Asimismo, todas las comparaciones entre los grupos mostraron diferencias significativas, es decir, los perfiles son heterogéneos en cada una de las variables, por lo tanto, los niveles en la motivación, el autoconcepto y el valor a la tarea diferenciaron a los estudiantes de los tres perfiles.

#### 3.2 Descripción de las variables individuales

Para un análisis adecuado de los perfiles, se obtuvieron las medias y desviaciones estándar de las variables personales. Los datos se encuentran en la Tabla 2.

Tabla 2. Medias y desviaciones de las variables personales por perfil

Variables	Valores	Perfiles		
		Grupo 1: altamente motivado (n = 62, 25%)	Grupo 2: moderadamente motivado (n = 107, 43.15%)	Grupo 3: poco motivado (n = 79, 31.85%)
Motivación escolar	Media teórica		48	
	Media	66	53.80	41.35
	Desviación estándar	6.99	6.12	6.11
	Puntuaciones posibles	Mínimo 16 / máximo 80		
	Puntuaciones obtenidas	Mínimo 40 / máximo 78	Mínimo 39 / máximo 68	Mínimo 27 / máximo 55
Valor a la tarea	Media teórica		51	
	Media	71.92	62.21	51.91
	Desviación estándar	5.73	5.71	5.69
	Puntuaciones posibles	Mínimo 17 / máximo 85		
	Puntuaciones obtenidas	Mínimo 56 / máximo 85	Mínimo 48 / máximo 79	Mínimo 35 / máximo 63
Autoconcepto académico	Media teórica		36	
	Media	50.02	42	33.10
	Desviación estándar	4.29	4.24	4.56
	Puntuaciones posibles	Mínimo 12 / máximo 60		
	Puntuaciones obtenidas	Mínimo 41 / máximo 58	Mínimo 32 / máximo 54	Mínimo 18 / máximo 44

De acuerdo con los datos, el primer perfil se caracterizó por puntuaciones altas en todas las variables, por lo que se denominó como altamente motivado. Las medias de todas las variables se ubicaron por arriba de la media teórica, alcanzando la cuarta opción de respuesta: "casi siempre". Lo anterior significa que los estudiantes de este perfil "casi siempre" están dispuestos a realizar las actividades escolares, valoran dichas actividades y se consideran capaces de llevarlas a cabo.

El segundo perfil está representado por valores medios-altos. En este grupo las puntuaciones también superan las medias teóricas, sin embargo, sólo la media del valor a la tarea se encuentra más próxima con la cuarta opción de respuesta: "casi siempre"; mientras que las de la motivación escolar y el autoconcepto académico corresponden con la tercera opción: "algunas veces". En este segundo grupo casi siempre valoran las actividades que realizan en la escuela, pero sólo algunas veces están dispuestos a realizarlas, tal vez porque se sienten medianamente capaces de ejecutarlas. Por ello, el segundo perfil se nombró como moderadamente motivado.

El tercer perfil se distingue por tener puntuaciones bajas en todas las variables. Sus valores son inferiores en comparación con los otros grupos. En éste, las puntuaciones de motivación escolar y autoconcepto académico están debajo de la media teórica, y sólo el valor a la tarea se encuentra por arriba, aunque la diferencia es mínima. Los puntajes de dichas variables corresponden con la tercera opción de respuesta: "algunas veces". Por lo tanto, los alumnos en este grupo "algunas veces" están dispuestos a llevar a cabo las actividades escolares, las valoran y se consideran capaces de realizarlas. A este grupo se le puede catalogar como poco motivado.

### 3.3 Descripción de las variables contextuales

De la muestra de alumnos se seleccionaron seis con diferentes perfiles para entrevistar a sus padres y maestros, y obtener así la información del contexto. Sus características se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3. Características de los alumnos seleccionados por perfil

Sexo	Edad	Perfil	Puntuaciones en las escalas		
			Motivación escolar	Valor a la tarea	Autoconcepto académico
Niña 1	9	PAM	66	77	54
Niña 2	10	PAM	70	81	50
Niño 1	10	PMM	56	66	39
Niño 2	10	PMM	50	68	42
Niño 3	11	PPM	44	59	36
Niña 3	11	PPM	44	48	40

Notas: PAM = Perfil altamente motivado; PMM = Perfil moderadamente motivado; PPM = Perfil poco motivado

Es importante señalar que se observaron algunas divergencias en el contexto familiar de los alumnos, sobre todo entre los perfiles de alta y poca motivación, entre las que destacan: la ocupación y expectativas educativas de las madres, el tipo de familia y la participación de los padres en la educación de los hijos (ver Tabla 4).

Tabla 4. Características del contexto familiar por perfil

Parentesco	Edad	Perfil	Nivel educativo	Ocupación	Expectativa	Tipo de familia	Implicación del padre
Madre 1	30	PAM	Bachillerato	Ama de casa y vocal de desayunos	Licenciatura	Nuclear con 2 hijos	Económica y apoya en tareas
Madre 2	42	PAM	Bachillerato trunco	Ama de casa y vocal de desayunos	Licenciatura	Nuclear con 3 hijos	Económica
Madre 3	43	PMM	Bachillerato	Ama de casa	Licenciatura	Nuclear con 3 hijos	Económica
Madre 4	47	PMM	Técnico	Ama de casa con trabajo eventual	Posgrado	Extensa con 2 hijos	Económica y apoya en tareas
Madre 5	31	PPM	Secundaria	Empleada	Licenciatura o bachillerato	Extensa con 3 hijos	Económica
Tía	27	PPM	Bachillerato trunco	Comerciante	Secundaria	Extensa con 3 hijos	Ausente

Notas: PAM = Perfil altamente motivado; PMM = Perfil moderadamente motivado; PPM = Perfil poco motivado; Vocal de desayunos = Miembro del comité escolar que, de lunes a viernes, entrega los desayunos a los niños.

De lo anterior se aprecia que los dos estudiantes con perfil poco motivado viven en familia extensa, sus madres trabajan, por lo que pasan la mayor parte del tiempo fuera de casa, y ellas presuponen que sus hijos no llegarán a la universidad. En cambio, los dos estudiantes con perfil de alta motivación muestran características familiares opuestas.

Para complementar esta información, en la Tabla 5 se presentan las cinco categorías encontradas con base en las formas de implicación parental de Grolnick et al. (1997), así como algunos comentarios representativos que muestran las diferencias en el acompañamiento parental según el perfil de sus hijos.



Tabla 5. Verbalizaciones de las tutoras respecto al acompañamiento parental según la dimensión y perfil

		Acompañamiento parental		
D	Categoría	Perfil motivacional		
		Alto	Moderado	Bajo
Conductual	Implicación en la educación	Le apago la tele y me siento con ella a hacer la tarea (Madre 2). Para el examen nos ponemos a estudiar juntas, le pregunto salteado (Madre 1).	Cuando hace la tarea estoy cerca de él, atenta a sus dudas (Madre 3). Sólo le ayudo a estudiar cuando tiene que hablar en público, para los exámenes no le ayudo (Madre 4).	Nos acercamos cuando le cuesta trabajo la tarea, pero no quiere. Le hacemos burla de su letra (Tía).
	Reacción ante faltar a clases	Llegamos a casa y trabajamos doble, lo de la clase y la tarea (Madre 1).	Preguntamos por whatsapp y hace la tarea (Madre 4).	Pido la tarea con otras mamás y le digo que la haga (Madre 5).
Personal	Comunicación sobre desempeño y conducta	Sacó seis y le dije que no se valía porque le dedico tiempo (Madre 1).	Me enteró de sus calificaciones porque mi hijo me dice, o en las juntas me acerco con el maestro (Madre 3).	Hablé con él porque se llevaba pesado. Lo regaño cuando saca malas calificaciones (Madre 5). No viene su mamá a las juntas, pero vengo yo o la abuelita (Tía).
	Revisión de cuadernos	Diario reviso cuaderno por cuaderno (Madre 2).	Le reviso el cuaderno de tareas el fin de semana (Madre 4).	Reviso una vez a la semana, cuando descanso (Madre 5).
Cognitivo-intelectual	Actividades extracurriculares	Cuando le interesa un tema buscamos información y la pongo a leer para que mejore. Viene a niños talento a danza (Madre 1).	Le compré un libro de caligrafía que me recomendó la maestra (Madre 4). Entrena en un equipo de fútbol (Madre 3).	La pongo a escribir para que mejore la letra, en el puesto de la abuela (Tía).

Nota: D = Dimensión teórica.

De manera semejante con el contexto, en la Tabla 5 se observa que las diferencias más sobresalientes se encuentran entre los perfiles de alta y baja motivación, con elementos relevantes en todas las dimensiones, entre las que resaltan los tiempos dedicados a la revisión de cuadernos y las actividades extracurriculares. En cuanto al acompañamiento docente, en la Tabla 6 se incluyen las características de los profesores entrevistados.

Tabla 6. Características de los docentes por perfil

Sexo	Edad	Perfil	Grado	Jornada	Expectativa	Proporción de alumnos por perfil		
						PAM	PMM	PPM
Maestro 1	29	PAM	4	Regular	Licenciatura o bachillerato	44.4	38.9	16.7
Maestra 1	29	PAM	5	Regular	Licenciatura o bachillerato	36	35	29
Maestro 2	41	PMM	4	Regular	Licenciatura o bachillerato	22.6	58.1	19.4
Maestra 2	57	PMM	6	Regular	Licenciatura	33.3	55.6	11.1
Maestro 3	40	PPM	5	Tiempo completo	Bachillerato o secundaria	11.1	33.3	55.6
Maestro 4	38	PPM	6	Tiempo completo	Bachillerato	6.7	26.7	66.7

Notas: PAM = Perfil altamente motivado; PMM = Perfil moderadamente motivado; PPM = Perfil poco motivado; Regular = Jornada escolar de 8:00 am a 12:30 pm; Tiempo completo = Jornada escolar de 8:00 am a 4:00 pm.

En la Tabla 6 se pueden observar diferencias de los docentes en relación con la jornada escolar, la edad y la expectativa educativa de los maestros, cabe señalar que éstos fueron seleccionados con base en la

proporción de alumnos en su grupo de acuerdo al perfil correspondiente. Es decir, los maestros representativos del perfil de alta motivación tenían en sus clases al 44.5% y 36% de estos alumnos, los del segundo perfil al 58.1% y 55.6% de niños moderadamente motivados, y los del tercer perfil al 55.6% y 66.7% de alumnos poco motivados. Cabe destacar que sus expectativas concordaron con las reportadas por las tutoras. Con el propósito de complementar la información, en la Tabla 7 se muestran las 11 categorías identificadas con base en la literatura respecto a la relevancia que el reconocimiento, la autonomía, la didáctica y la dinámica tienen en la motivación escolar. También se incluyen algunos comentarios de los profesores que permiten observar las diferencias del acompañamiento docente según el tipo de perfil del estudiante.

Tabla 7. Verbalizaciones de los maestros respecto al acompañamiento docente según la dimensión y perfil

D	Categoría	Acompañamiento docente		
		Perfil motivacional		
		Alto	Moderado	Bajo
Reconocimiento	Ejemplo de logro	Que tengan una buena participación en un examen de zona (Maestro 1).	La forma en cómo juzgan, critican y defienden su postura (Maestro 2).	Que estudien una licenciatura (Maestro 4).
	Respuesta al logro	Los felicito y se les da un diploma, punto extra o un chocolatito (Maestra 1).	Le pongo otras preguntas, lo estímulo a que siga investigando y lo felicito (Maestro 2).	Se le felicita verbalmente (Maestro 3).
	Respuesta al fracaso	Bajo el nivel de complejidad y hablo con los papás para decirles cómo trabajar en casa (Maestra 1).	Reflexiono sobre las causas y cómo le estoy enseñando (Maestro 2).	Lo animo a que continúe esforzándose (Maestro 4).
Autonomía	Libertad de los alumnos	Ellos deciden qué experimentos hacer, qué dibujo y con qué materiales (Maestra 1).	Tienen la libertad de elegir el tema, platicar, voltear, moverse y ver cómo lo está haciendo su compañero (Maestro 2).	Hay niños que les permito salir a la mesa de afuera para que hagan su trabajo (Maestro 3).
	Características	Si todavía no se cumple el tiempo y están controlados, sí pueden hacer otra actividad (Maestro 1).	Si el grupo trae la misma idea y les permite aprender, hacemos lo que proponen (Maestro 2).	Si el alumno ya domina el tema se le permite hacer otra cosa (Maestro 4).
	Elementos más importantes que la autonomía	Normalmente es una enseñanza dirigida, en donde se deben cumplir las normas de comportamiento. Yo traigo una planeación (Maestro 1).	No les doy libertad dentro de los conocimientos, porque ya tengo mi planeación (Maestra 2).	Sin información.
Didáctica	Planeación	Para mi planeación considero los aprendizajes esperados y los instrumentos de evaluación (Maestra 1).	Me baso en la posibilidad de trabajar en equipos, y ajusto la planeación dependiendo de su forma de trabajo y su estado emocional (Maestra 2).	Hago la planeación con base en un plan anual de trabajo y las fechas, como el día del amor y de la mamá (Maestro 3).
	Organización de la clase	Empezamos recuperando lo que vimos la clase pasada y terminamos con ejercicios grupales (Maestra 1).	Comenzamos el día comentando lo que vivieron el día anterior o en la mañana, y finalizamos revisando los puntos principales (Maestro 2).	Se inicia con los saberes previos, después elaboran un producto y al final reviso su trabajo y les digo cómo mejorar (Maestro 3).
	Materiales	Usamos sopas de letras, revistas, guías de estudio y audiocuentos (Maestra 1).	Utilizan frijoles, vestuario, títeres, madera, alambre, fichas, masa moldeable, dados y memoramas (Maestro 2).	Trabajamos con dominó, aros y tangram (Maestro 4).
Dinámica	Actividades	Analizamos videos, debaten, resumen y resuelven cuestionarios (Maestra 1).	Representar obras, cantar, jugar, competir, escuchar cuentos y entrevistar (Maestro 2).	Manualidades y lluvia de ideas (Maestro 3).
	Duración	Abordo cuatro o cinco materias al día y ven videos de cinco minutos, una vez al mes (Maestro 1).	Revisamos tres materias al día, juegan una hora una vez a la semana, y ven videos de hora y media (Maestro 2).	Usamos computadora dos veces por semana y a veces tardamos dos semanas con el mismo tema (Maestro 4).

De acuerdo con la Tabla 7, se observan diferencias en el acompañamiento docente, especialmente en el reconocimiento que brindan a sus estudiantes y en la dinámica de la enseñanza. Los maestros en cuyo grupo se encuentran más alumnos con perfiles altos y moderados, parecen emplear mayores formas de reconocimiento que los maestros representativos del perfil poco motivado. Finalmente, los docentes pertenecientes al perfil altamente motivado, cuentan con un ritmo de enseñanza más variado. El ritmo de tiempo más estable y menos diverso se encontró en los profesores del perfil poco motivado.

#### **IV. Discusión y conclusiones**

Con base en los resultados, se aporta evidencia a favor del modelo expectativa-valor en el estudio de perfiles motivacionales en alumnos de primaria (Maquilón y Hernández, 2011; Pintrich y Schunk, 2006). Además, se contribuye en la posibilidad de generalizar la presencia de grupos de estudiantes con alta y baja motivación, puesto que existen similitudes consistente con diversas investigaciones en poblaciones de diferentes países, edades y niveles educativos, como lo muestran los hallazgos de Franco et al. (2017), Sánchez-Oliva et al. (2015), Valle et al. (2010) y Valle et al. (2015b). No obstante, en este estudio los perfiles explicaron una mayor variabilidad ( $\eta^2 = .60$ ) que en los trabajos de Franco et al. (2017) y Valle et al. (2015b) ( $\eta^2 = .12$  y  $.20$  respectivamente), además de que la cantidad de grupos obtenidos fue distinta, quizás por las diferencias en los enfoques teóricos y en las variables para identificar los perfiles.

Respecto a la asociación que padres y docentes tienen con la motivación escolar y las variables personales de autoconcepto académico y el valor a la tarea, se concuerda con Miranda-Zapata et al. (2018). Los hallazgos muestran que las madres son las principales promotoras de la motivación, tal vez por el papel familiar que aún ejercen en la crianza de los hijos y en el cuidado del hogar, independientemente de que también asumen parte de la responsabilidad económica. Sin embargo, su nivel de escolaridad parece no ser relevante en la motivación de sus hijos, tal como lo muestran los datos obtenidos y los estudios de Becerra-González y Reidl (2015) y Fernández et al. (2013).

Los padres comprometidos en la educación de sus hijos buscan la forma de ayudarlos, aunque carezcan del conocimiento para hacerlo, además, tener padres con niveles educativos altos no garantiza que dispongan del tiempo suficiente para involucrarse en las actividades escolares. En este sentido, lo más relevante fue el tiempo que las madres emplean en las actividades escolares de los alumnos, el cual resultó mayor en el caso de los niños con perfiles de alta motivación en comparación con los de baja motivación, resultados que concuerdan con la evidencia reportada por Gutiérrez et al. (2017), Macián-González y Tejada (2020) y Regueiro et al. (2015).

Por otro lado, se encontró que el tipo de familia en el que vive el alumno, así como las expectativas que las madres tienen, juegan un papel importante según el perfil motivacional, resultados congruentes con Cássia y Agüena (2011). No obstante, es importante puntualizar que vivir en familia extensa no determina el nivel de motivación, lo que afecta es la ausencia de un adulto que participe en las actividades. De hecho, se encontró que las madres de hijos con poca motivación sólo supervisan el cumplimiento de la tarea y emplean la crítica y el regaño, elementos que pueden estar asociados al bajo autoconcepto académico encontrado en sus hijos (Álvarez et al., 2015; Jiménez et al., 2010).

En este sentido, Santos et al. (2016) encontraron que los padres se implican en los trabajos escolares de los hijos sólo cuando se lo solicitan. En este estudio sólo se observó este comportamiento en madres cuyos hijos se encontraban poco o moderadamente motivados. Las madres cuyos hijos presentaron un perfil de alta motivación señalaron que ayudan de manera constante a sus hijos en sus actividades escolares, independientemente de que los niños pidan o no el apoyo. Las mamás con hijos poco motivados realizan actividades importantes y adecuadas –con excepción de los regaños y las burlas– pero insuficientes y superficiales, por lo que se quedan en un nivel básico, de monitoreo y supervisión, en lugar de involucrarse de manera más personal y constante.

Por último, de acuerdo con los resultados obtenidos y con diversos autores, el maestro juega un papel clave (Pacheco, 2016; Steinmann et al., 2013). Se concuerda con Gutiérrez y Tomás (2018) y Vergara-Morales et al. (2019) respecto a la importancia de la autonomía que los profesores otorgan a sus alumnos. Se encontró

que los maestros en cuyo grupo había una mayor proporción de alumnos altamente motivados indicaron abordar más temas en un día de clases, emplear mayores formas de reconocimiento y disminuir la dificultad de la tarea cuando los niños mostraban dificultades. Los investigadores reportan que la motivación de los alumnos se favorece con clases dinámicas (Galera y Ruíz-Gallardo, 2015), al felicitarlos delante del grupo (Miramontes, 2016) y con niveles adecuados de dificultad (Macián-González y Tejada, 2020). Desde esta perspectiva, se observó que los maestros en cuyos grupos había más alumnos con un perfil motivacional alto reportaron emplear mayores estímulos verbales y no verbales en el reconocimiento de los logros escolares de sus alumnos, que los profesores en cuyos grupos había mayor proporción de estudiantes con poca motivación escolar.

La motivación escolar se asocia con factores individuales y ambientales de los estudiantes. En este caso, el estudio mostró que el diseño mixto y las variables personales y contextuales fueron apropiados para establecer perfiles motivacionales en una muestra poco investigada, así como para explorar las dimensiones del acompañamiento parental y docente que están vinculadas con los perfiles motivacionales. Si bien, se considera que la imposibilidad de generalizar la información cualitativa es una limitante, los hallazgos aportan consideraciones relevantes para promover la implicación familiar y las prácticas de enseñanza de los docentes en beneficio de la motivación escolar de los niños. Los resultados permiten visualizar estrategias y acciones concretas dentro del ambiente familiar y escolar, y se puntualizan ciertas conductas que los padres y profesores pueden implementar en la construcción de un contexto que motive a los alumnos. Finalmente, para estudios futuros se sugiere observar las clases, entrevistar a los niños y tomar en cuenta estas variables para probar modelos explicativos.

## Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México por la oportunidad de participar en el posgrado. Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (beca 449441 y becario 299051) y al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (IN307419) por el financiamiento.

---

## Referencias

- Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J. C., Valle, A. y Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 293-311. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v5i3.133>
- Ariza, G. I. y Ocampo, H. B. (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. *Universitas Psychologica*, 4(1), 31-41.
- Becerra-González, C. E. y Reidl L. M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/664>
- Cássia, S. y Agüena, E. C. (2011). La motivación en estudiantes de enseñanza fundamental y las creencias y actitudes de los padres. *Revista de Investigación en Psicología*, 14(1), 53-63. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v14i1.2062>
- Creswell, J. W. (2015). *Educational Research*. Pearson.
- Durán, T. D. D. y Aclé, G. (en prensa). Escala de motivación escolar para alumnos de primaria: evidencias de su validez y confiabilidad. *Estudios Pedagógicos*.

Durán, T. D. D. y Acle, G. (2019). Construcción de una Escala para medir valor a la tarea en alumnos de primaria. Actas XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa (Vol. II). [https://aidipe2019.aidipe.org/files/2019/06/Actas\\_AIDIPE2019\\_Vol\\_II.pdf](https://aidipe2019.aidipe.org/files/2019/06/Actas_AIDIPE2019_Vol_II.pdf)

Durán, T. D. D. y Acle, G. (2020). Evidencias de validez y confiabilidad de una escala para evaluar autoconcepto académico. *Psicología Iberoamericana*, 28(2). <https://doi.org/10.48102/pi.v28i2.320>

Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J. C. y Rosário, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en la educación superior: un análisis a nivel individual y de contexto. *Anales de Psicología*, 29(3), 865-875. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.139341>

Franco, E., Coterón, J., Martínez, H. A. y Brito, J. (2017). Perfiles motivacionales en estudiantes de educación física de tres países y su relación con la actividad física. *Suma Psicológica*, 24(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.07.001>

Galera, M. y Ruiz-Gallardo, J. R. (2015). Influencia de Concept Cartoons en la motivación y resultados académicos de los estudiantes. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(3), 419-440. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2933/2648>

González, A. (2005). *Motivación académica*. Pirámide.

Grolnick, W., Benjet, C., Kurowski, C. y Apostoleris, N. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-548. [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1997\\_GrolnickBenjetKurowskiApost\\_JEP.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1997_GrolnickBenjetKurowskiApost_JEP.pdf)

Gutiérrez, M. y Tomás, J-M. (2018). Clima motivacional en clase, motivación y éxito académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 94-101. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.001>

Gutiérrez, M., Tomás, J-M., Romero, I. y Barrica, J-M. (2017). Apoyo social percibido, implicación escolar y satisfacción con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111-117. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.01.001>

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante*. Prentice Hall.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016a). Resultados nacionales 2015: Lenguaje y Comunicación. [http://planea.sep.qob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo\\_9.pdf](http://planea.sep.qob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo_9.pdf)

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016b). Resultados nacionales 2015: Matemáticas. [http://planea.sep.qob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo\\_10.pdf](http://planea.sep.qob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo_10.pdf)

Jiménez, E., Ito, E. y Macotela, S. (2010). El papel de las madres en la motivación de sus hijos(as) hacia el aprendizaje escolar. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), 59-74.

Macián-González, R. y Tejada, J. (2020). Influencia de la secuenciación de contenidos y el apoyo parental en la motivación de estudiantes de violín en edad preescolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e07, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e07.2257>

Madero, I. P. y Gómez L. F. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 113-139. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/238>

Maquilón, J. J. y Hernández, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 81-100. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3678771.pdf>

Miramontes, I. (2016). La motivación escolar, en *Antología de motivación escolar en el aula* Vol II (pp. 120-124). Editorial digital UNID.

Miranda-Zapata, E., Lara, L., Navarro, J-J., Saracostti, M. y de-Toro, X. (2018). Modelización del efecto del compromiso escolar sobre la asistencia a clases y el rendimiento escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.003>

Pacheco, C. (2016). Motivación en el aula, en *Antología de motivación escolar en el aula* Vol I (pp. 81-82). Editorial Digital UNID.

Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones. Pearson.

Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Estévez, I., Ferradás, M. y Suárez, N. (2015). Diferencias en la percepción de la implicación parental en los deberes escolares en función del nivel de motivación de los estudiantes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 313-323. <https://doi.org/10.3390/ejihpe5030028>

Sánchez-Oliva, D., Marcos, F. M. L., Alonso, D. A., Pulido-González, J. J. y García-Calvo, T. (2015). Análisis de los perfiles motivacionales y su relación con los comportamientos adaptativos en las clases de educación física. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(3), 156-166. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.06.007>

Santos, M., Godás, A. y Lorenzo, M. (2016). ¿Puede la implicación de los padres mejorar el estudio de sus hijos en la escuela? La evidencia de un programa pedagógico. *Estudios sobre Educación*, 30, 9-30. <https://doi.org/10.15581/004.30.9-30>

Steinmann, A., Bosch, B. y Aiassa, D. (2013). Motivación y expectativas de los estudiantes por aprender ciencias en la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 585-598. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/259>

Valenzuela, J., Muñoz, C., Silva-Peña, I., Gómez, V. y Precht, A. (2015). Motivación escolar: claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 351-361. <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/2176>

Valle, A., Regueiro, B., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Freire, C. (2015a). Implicación y motivación hacia los deberes escolares en los estudiantes de Primaria según el rendimiento académico y el curso. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 345-355. <https://www.researchgate.net/publication/297507985>

Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M. y Suárez, N. (2015b). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ejeeps.2015.10.001>

Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González, J. A. y Rosario, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*, 9(1), 109-121. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/283>

Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K. y García, O. (2015). Cuando se pierde la motivación escolar de los adolescentes con mejor autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320. <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/12671>

Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A., Matos, L. y Pérez, M. V. (2019). Efecto mediador de la motivación autónoma en el aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e37, 1-10. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e37.2131>

Wang, M-T. y Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>

Wentzel, K. R. y Wigfield, A. (2009). *Handbook of Motivation at School*. Routledge.

Wigfield, A. y Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>