



AUTOCONCEPTO Y METAS ACADÉMICAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS/AS CON DISCAPACIDAD

SELF CONCEPT AND ACADEMIC GOALS IN UNIVERSITY STUDENTS WITH DISABILITIES

Raquel **Suriá Martínez**¹

Universidad de Alicante. Departamento de Comunicación y Psicología Social. Alicante, España.

RESUMEN

El presente trabajo pretende examinar la relación entre el perfil de metas académicas y el autoconcepto en un grupo de estudiantes universitarios con discapacidad. Así, el primer objetivo trata de comprobar si existen perfiles diferenciados de metas académicas en función de las combinaciones de las distintas metas motivacionales. Una vez identificados los perfiles, trata de explorar si hay un perfil predominante en función de la tipología de la discapacidad. Por último, pretende examinar las posibles diferencias intergrupo de metas motivacionales en las dimensiones de autoconcepto. El *Cuestionario de orientación de Metas académicas* (C.M.A, 1991) y la *Escala de Autoconcepto Forma 5* (AF-5, 1999), fueron administrados a una muestra de 96 estudiantes universitarios/as con discapacidad. El rango de edad fue 18 a 40 años ($M = 22.56$; $DT = 4.89$). El método quick cluster analysis obtuvo tres clústeres diferentes, un grupo con elevadas metas de las tres dimensiones motivacionales, un segundo grupo con utilización de metas de aprendizaje y metas de recompensa y un último grupo con predominio de motivaciones de valoración social. El grupo de metas multidimensionales estuvo conformado por un porcentaje más elevado de estudiantes con discapacidad cognitiva y auditiva. A su vez, este perfil obtuvo más altas puntuaciones en la mayoría de factores de autoconcepto. Los hallazgos de este trabajo pueden contribuir en la comprensión de la relación entre el autoconcepto y las metas motivacionales y con ello, al diseño de programas que ayuden a potenciar estos constructos en los estudiantes con discapacidad.

¹ Correspondencia: Raquel Suriá Martínez. Correo-e: raquel.suria@ua.es

Palabras clave: autoconcepto; estudiantes con discapacidad; perfiles motivacionales; metas académicas; universidad.

ABSTRACT

This paper aims to examine the relationship between the profile of academic goals and self-concept in a group of university students with disabilities. Thus, the first objective tries to verify if there are differentiated profiles of academic goals based on the combinations of the different motivational goals. Once the profiles have been identified, it tries to explore whether there is a predominant profile based on the type of disability. Finally, it aims to examine the possible intergroup differences in motivational goals in the self-concept dimensions. The Academic Goals Orientation Questionnaire (C.M.A, 1991) and the Form 5 Self Concept Scale (AF-5, 1999), were administered to a sample of 96 university students with disability. The age range was 18 to 40 years ($M = 22.56$; $SD = 4.89$). The quick cluster analysis method obtained three different clusters, a group with high goals of the three motivational dimensions, a second group with the use of learning goals and reward goals and a last group with a predominance of social value motivations. The multidimensional goal group comprised a higher percentage of students with cognitive and hearing disabilities. In turn, this profile obtained higher scores in most self-concept factors. The findings of this work can contribute to the understanding of the relationship between self-concept and motivational goals and thus, to the design of programs that help strengthen these constructs in students with disabilities.

Key words: self-concept; students with disabilities; motivational profiles; academic goals; university.

Cómo citar este artículo:

Suriá Martínez, R. (2023). Autoconcepto y metas académicas en estudiantes universitarios/as con discapacidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(2), 110-125. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.2.2023.38069>

Introducción

Desde hace varias décadas, la temática de la integración de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo ha proliferado considerablemente, incrementándose el diseño de planes estratégicos para aumentar el éxito académico de este colectivo (Alcaín-Martínez y Medina-García, 2017; Paz-Maldonado, 2020; Sandoval Mena et al., 2019).

Para tal fin, un aumento en la sensibilización política, el desarrollo de nuevas medidas legislativas y mayor concienciación social con respecto a la integración, ha facilitado el incremento del número de estudiantes con discapacidad en la enseñanza superior, poniéndose de manifiesto en el último informe del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI, 2020), que, un 1.5% de estudiantes respecto al total del alumnado de las universidades, tienen alguna discapacidad, produciéndose un crecimiento del 0,2% con respecto al informe emitido por este mismo comité en 2014.

Además de la complejidad de multitud de factores físicos, actitudinales y curriculares, que interrelacionan de manera diferente en este ámbito (Sandoval et al., 2019), las características personales de los estudiantes son esenciales para el desempeño académico de este colectivo (Moriña y Carballo, 2020; Porto Castro y Gerpe Pérez, 2020). Una de las variables especialmente relevantes para el éxito académico en el contexto universitario es que dispongan de una positiva percepción de sí mismos, es decir, un adecuado autoconcepto (Pérez y Garaigordobil, 2007; Polo Sánchez y López-Justicia, 2016; Suriá-Martínez et al., 2019; Valenzuela-Zambrano y López-Justicia, 2017).

El autoconcepto está conformado esencialmente por la imagen, referencias y percepción que se tiene de uno/a mismo/a, lo que va a permitir que uno dirija su vida, tanto en el ámbito académico/profesional, como en el social y personal (Escandón, 2019; García et al., 2011; Moriña y Carballo, 2020; Polo Sánchez y López-Justicia, 2016). En consonancia con esto, este constructo es el que se encarga de asegurar un sentido de referencia para interpretar la realidad que rodea a la persona y las experiencias vividas, condicionando la forma de actuar, las expectativas y la motivación para llevarlas a cabo (García et al., 2011; Valenzuela-Zambrano y López-Justicia, 2017). Esto, que es fundamental para todas las personas en general, puede tener un especial sentido en los colectivos más vulnerables, como con frecuencia ocurre con el colectivo de personas con discapacidad (Chacón-López y López-Justicia, 2020; Shpigelman y HaGani, 2019; Suriá-Martínez et al., 2019; Valenzuela-Zambrano y López-Justicia, 2017).

Con el objetivo de indagar en el estudio del autoconcepto y la discapacidad, diferentes autores (Mañano et al., 2019; Pérez y Garaigordobil, 2007; Polo Sánchez y López-Justicia, 2016; Suriá-Martínez et al., 2019), señalan que, aunque es cierto que el autoconcepto de una persona que vive con discapacidad tiene un desarrollo similar que el de cualquier persona sin este hándicap, su evolución puede mermarse si recibe referencias negativas de su entorno, debiéndose enfrentar desde la infancia, a diversas situaciones de rechazo social y a experiencias negativas en su relaciones sociales e interpersonales, repercutiendo por ello, en una autodesvalorización personal. Esto es más probable entre los jóvenes con discapacidad por varios motivos. En primer lugar, por las experiencias de vivir con discapacidad (Alcaín-Martínez y Medina-García, 2017; Pérez y Garaigordobil, 2007; Suriá-Martínez, 2017; Valenzuela-Zambrano y López-Justicia, 2017), en segundo lugar, por el ciclo vital en el que se sitúan, etapa vital caracterizada por variaciones en el desarrollo físico y psíquico de los jóvenes que propician la aparición de variaciones de autovaloración (García et al., 2011; Sandoval Mena et al., 2019). Esta variabilidad, junto a las normas de la sociedad, impuestas por las modas, derivan en una mayor vulnerabilidad de estos jóvenes para distorsionar la imagen que tienen de ellos/as mismos/as, y por ello, a la necesidad de profundizar en el estudio del autoconcepto en esta etapa del ciclo vital, a la vez de la forma en la que puede repercutir en el ámbito académico (Polo Sánchez y López-Justicia, 2016; Suriá-Martínez et al., 2019; Valenzuela-Zambrano y López-Justicia, 2017).

Si se atiende a la literatura publicada sobre la influencia del autoconcepto en el contexto académico, en ésta se señala una fuerte asociación entre el autoconcepto y la atención a las tareas académicas (Pinel-Martínez et al., 2019), la actitud hacia el aprendizaje (Giner Mira et al., 2020), con la autorregulación (Herrera y Moreno, 2019), o con las metas académicas (Saucedo et al., 2020), concluyéndose en todos los estudios que un bajo autoconcepto repercute negativamente en estos constructos.

Una de las investigaciones pioneras y más relevantes que abordan el autoconcepto en estudiantes con discapacidad, así como variables relacionadas con la exitosa integración académica de este colectivo fue llevada a cabo por Borland y James (1999) sobre las experiencias sociales y el éxito académico en más de 7.000 alumnos/as en Reino Unido. Sus conclusiones se han replicado en otras investigaciones más recientes (e.g. Alcaín-Martínez y Medina-García, 2017; Paz-Maldonado, 2020; Sandoval Mena et al., 2019), coincidiendo todas en destacar las dificultades e incluso el fracaso académico que muchos estudiantes con discapacidad encuentra para afrontar esta etapa formativa, afectando en la mayoría de los casos, a sus creencias de eficacia y a su motivación académica (Cotán Fernández, 2019; Lucas-Molina et al., 2021; Moriña, y Cotán Fernández, 2017).

Desde esta perspectiva, el papel que cobran los motivos académicos por los que los estudiantes deciden emprender a la hora de cursar estudios universitarios ha sido abordado desde diferentes teorías (e.g., Teoría de la Necesidad de Logro propuesta por Atkinson, 1974; Harder se postula con su Teoría de Competencia Percibida, 1981; la propuesta por Deci y Ryan con su, Teoría de la Autodeterminación, 1985; las Teorías de la Orientación de Metas de Logro de Duda, 1993).

Una de las teorías más aceptadas que se enmarcan como explicativas en la motivación académica es la Teoría de orientación a metas de Patrick et al. (2001). Desde esta teoría, se busca explicar el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes en tareas académicas en el contexto educativo (Pintrich et al., 2006). Así, su autor parte de la idea de que los constructos de Orientación a la Metas reflejan un sistema organizado de motivaciones, así como de su compromiso y posterior evaluación de la propia actuación para llevarlas a cabo.

Al atender a la definición de meta académica, existe consenso entre los/as autores/as dedicados/as a esta temática al concretar que este tipo de metas, quedan definidas como el conjunto o compendio de razones que se tienen para realizar una tarea académica (Alhadabi y Karpinski, 2020; Butler-Warke y Bolger, 2020; Pintrich et al., 2006).

Si bien la literatura sobre las metas académicas no es unánime al definir el tipo de motivaciones existentes (e.g., de aprendizaje, de recompensa, de valoración social, de evitación de fracaso, superficiales, de autovaloración del yo, etc.), si hay acuerdo en afirmar la importancia de esta variable en el éxito académico (Butler-Warke y Bolger, 2020; Daumiller et al., 2020; Pintrich et al., 2006; Scherrer et al., 2020).

Si nos centramos en la teoría de orientación a metas de Patrick et al. (2001), su autor establece que las metas académicas se componen por tres dimensiones: metas de aprendizaje, metas de recompensa y metas de refuerzo social (Inglés et al., 2015). Las metas dirigidas al aprendizaje están enfocadas a la adquisición de nuevos conocimientos (Alhadabi y Karpinski, 2020); las metas de recompensa se encaminan hacia la obtención la consecución de objetivos para tener una percepción favorable de su capacidad y por tanto, de evitación de valoraciones negativas (Suárez Riveiro et al., 2001); por último, las metas de refuerzo social, tienen un carácter social, y se centran en evitar el rechazo y conseguir la aprobación de padres y profesores (Scherrer et al., 2020).

Si bien es cierto que existe consenso en la multidimensionalidad en la motivación académica, no se evidencia de forma tan clara si la utilización de metas es algo excluyente (Dweck y Leggett, 1988; Pintrich, et al., 2006), o, por el contrario, puedan coexistir el uso de diferentes metas a la vez en un mismo estudiante en función de las características de la tarea, y de factores personales y contextuales (e. g., Hayamizu y Weiner, 1991; Inglés et al., 2015). Así, por ejemplo, a través del cuestionario de tendencias metas académicas -AGTQ- (Hayamizu y Weiner, 1991). Valle et al. (2015), obtuvieron tres perfiles diferentes en estudiantes universitarios, identificándose un grupo que utilizaban en mayor medida múltiples metas, un segundo grupo en el que predominaron el uso de metas de recompensa, y finalmente, un tercer grupo con una utilización más predominante de metas de aprendizaje. Mas recientemente, Inglés et al. (2015), en estudiantes de secundaria sin discapacidad, identificaron cuatro perfiles motivacionales diferentes, un perfil con predominio de múltiples metas altas, un perfil de múltiples escasas metas generalizadas, un perfil de metas altas en aprendizaje y en metas de recompensa, y un cuarto perfil con altas puntuaciones de metas de recompensa y de metas de refuerzo social.

Al atender a las variables motivacionales en el contexto de los/as estudiantes con discapacidad, la importancia de profundizar en estas variables, radica en que éstas, reflejan por qué los/as estudiantes con la misma capacidad y conocimiento consiguen diferentes resultados en disonancia con sus habilidades, evidenciándose que, estudiantes con mayor autoconfianza y autoconcepto, perciben mayor motivación para lograr sus objetivos (Pinel-Martínez et al., 2019), mientras que, estudiantes que no confían en su capacidad académica puede derivar en un bajo rendimiento y un escaso interés hacia el estudio (Butler-Warke y Bolger, 2020). En concordancia

con esto, y dada la mayor vulnerabilidad de este colectivo a enfrentarse a más dificultades en el ámbito académico, podría ser relevante que, desde el contexto universitario, se atiende a sus competencias académicas y se fomenten habilidades que les permitan creer en sus propias capacidades (Polo Sánchez y López-Justicia, 2012; Segers et al., 2018; Suriá-Martínez et al., 2019). Al mismo tiempo, dado que vivir con discapacidad va a derivar en experiencias y situaciones muy singulares y heterogéneas, es posible que la tipología de la discapacidad influya en como enfrentan los estudiantes sus estudios y de las motivaciones que lleva a los estudiantes con discapacidad a cursar sus estudios superiores.

Si se atiende a la literatura publicada sobre las metas académicas en estudiantes con discapacidad, parece existir una laguna sobre trabajos publicados que examinen si existen posibles combinaciones de las distintas metas académicas (aprendizaje, recompensa y valoración social), que identifiquen diferentes perfiles motivacionales en función del predominio que hagan los estudiantes en la utilización de cada tipo de meta. En este sentido, puede ser relevante conocer, no únicamente las combinaciones de metas sino también, si existe un perfil motivacional académico en los estudiantes en función del tipo de discapacidad que experimentan estos estudiantes. Finalmente, y de forma paralela, desde el presente trabajo no se han encontrado estudios que asocien el autoconcepto y las metas académicas en estudiantes universitarios con discapacidad que examinen, no únicamente al autoconcepto como un constructo global, sino que se dediquen a analizar la relación de las distintas dimensiones que componen el autoconcepto (e. g., autoconcepto académico, social, emocional, familiar y físico).

Con la intención de contribuir en el estudio de la relación de autoconcepto y en el perfil motivacional que dirige a los/as estudiantes con discapacidad a cursar sus estudios, en el presente estudio se plantean tres objetivos. El primer objetivo trata de explorar si existen combinaciones de diferentes metas académicas que den lugar a diferentes perfiles, los cuales podrían definirse en función de la utilización o empleo que tenga cada una de las metas motivacionales hacia el estudio, dentro de cada perfil. El segundo objetivo, una vez identificados los perfiles de metas académicas, pretende comprobar si la tipología de la discapacidad de los estudiantes puede influir en el perfil motivacional obtenido. Por último, el tercer objetivo está enfocado a analizar las diferencias estadísticamente significativas interclúster en los diferentes factores de autoconcepto.

Método

Participantes

Se ha estudiado la serie de casos transversal constituida por una muestra intencional -por motivos de accesibilidad-, de estudiantes con discapacidad procedente de la universidad de Alicante y la Universidad Miguel Hernández (Elche). En este caso, la población de estudiantes con discapacidad de ambas universidades es aproximadamente de 500 estudiantes, participando en este trabajo una muestra de 96 estudiantes (19.2%), de ellos, el 52.1% (n=50), fueron chicas y el 47.9% (n=46), chicos, con edades comprendidas entre los 17 y los 40 años ($M = 22.95$, $D.T = 9.12$), el 41.5% entre 17 a 22 años, el 22% de 23 a 28, un 19.5% de 29 a 34, y el 17.1% de 35 a 40 años. Con respecto al tipo de discapacidad de los/as estudiantes, el 32.3% indicó tener discapacidad cognitiva, el 24% discapacidad auditiva, el 21.9% discapacidad visual y el 21.9% restante, discapacidad motora.

Instrumentos

La versión adaptada al castellano del Cuestionario de orientación de Metas académicas -C.M.A- (Hayamizu y Weiner, 1991), para jóvenes y adolescentes de Nuñez y Gonzalez-Pineda, 1994). Es un instrumento de autoinforme conformado por 20 reactivos en un formato tipo Likert de cinco puntos (1= *nunca lo hago*; 5= *siempre lo hago*). El instrumento examina diferentes tipos de metas académicas: (a) *Metas académicas orientadas al aprendizaje* (conformadas por 8 ítems, relacionados con la evaluación de los/as alumnos/as a implicarse en actividades académicas con el fin de aprender e incrementar sus conocimientos); (b) *Metas académicas orientadas a la recompensa* (compuestas por 6 ítems dedicados a analizar si los estudiantes tienen interés por los estudios con la intención de tener éxito académico por expectativas personales; y (c) *Metas académicas orientadas a la valoración social* (formadas por 6 ítems encaminados a examinar si los estudiantes tienen tendencia a estudiar para obtener la aprobación de su entorno cercano y no por la motivación de aprender. Los coeficientes de fiabilidad informados por sus autores, Hayamizu y Weiner (1991), son los siguientes, para metas de aprendizaje ($\alpha = .89$), para metas de recompensa ($\alpha = .71$) y para metas de valoración social ($\alpha = .78$). En investigación con estudiantes universitarios/as españoles/as se encontró la misma estructura de tres factores (metas de aprendizaje, metas de recompensa y metas de refuerzo social) (Valle et al., 1997); en estos trabajos se ha comprobado que la escala muestra suficiente validez (51% de varianza explicada total), de constructo para sostener la estructura de tres factores planteada en los estudios originales de Hayamizu y Weiner (1991). Para comprobar la consistencia para el presente estudio, los coeficientes de fiabilidad (Alpha de Cronbach), indicaron adecuada consistencia para las tres subescalas ($\alpha = .81$ para Metas académicas de aprendizaje, $\alpha = .73$ para Metas académicas orientadas a la recompensa y $\alpha = .72$, para Metas académicas de valoración social).

Escala de Autoconcepto Forma 5 (AF-5), diseñada por García y Musitu (1999). Se trata de un instrumento diseñado para población de secundaria, universitaria y adulta. Este instrumento se compone de 30 preguntas en formato tipo Likert (1 = totalmente en desacuerdo y 5 = totalmente de acuerdo), encargadas de medir cinco factores: factor 1: académico/laboral, factor 2: social, factor 3: emocional, factor 4: familiar y factor 5: físico. La escala tiene una puntuación mínima de 30 hasta un máximo de 150 (a mayor puntuación, más autoconcepto). Se eligió esta escala por sus propiedades psicométricas, mostrando una varianza total explicada del 51% y una fiabilidad aceptable tanto para la puntuación total ($\alpha = .84$), como para los tres factores ($\alpha =$ entre .71 y .88). En referencia al presente estudio, el análisis de consistencia interna indicó una fiabilidad adecuada tanto para la escala global ($\alpha = .76$), como para las 5 dimensiones ($\alpha =$ entre .73 y .79).

Procedimiento

Para recopilar la información el procedimiento que se siguió fue informar a los/as estudiantes de ambas universidades del estudio y solicitar su colaboración para que cumplimentasen los cuestionarios. Para dar difusión al estudio se llevó a cabo a través de un anuncio en el campus en el que se solicitaba la colaboración del alumnado con discapacidad y se dejaba el enlace para acceder al cuestionario alojado en internet (Google). La muestra fue seleccionada entre febrero de 2021 y junio de 2021. Por tanto, el contacto inicial fue a través de la red, proponiéndoles de forma directa su colaboración en la investigación, explicando el objetivo del estudio en la página virtual. Se aseguró el anonimato y, previo a su cumplimentación, debían indicar un acuerdo informando por escrito de su conformidad para el tratamiento de la información recabada. De manera paralela, desde la autoría se contactó con los servicios universitarios de apoyo a los/as estudiantes con discapacidad, se dio a conocer el estudio para su colaboración en la difusión de los cuestionarios,

a la vez que se utilizó el muestreo "bola de nieve", para ofrecer información sobre el estudio y el enlace de acceso a ambas escalas, y solicitarles la divulgación de la investigación a otros jóvenes con discapacidad de la universidad para su colaboración. El tiempo aproximado de aplicación fue de 30 minutos.

Análisis Estadístico

Para el primer objetivo, identificar los perfiles de metas académicas, se recurrió al método de análisis de conglomerados (método quick cluster analysis), el cual utiliza una metodología no jerárquica y adecuada para detectar agrupaciones en una muestra de participantes (Hair et al., 2006). Previo a ello y, dado que el número de ítems que componen cada tipo de meta académica, se estandarizaron las puntuaciones directas para eliminar el efecto de las diferencias. Los perfiles o grupos quedaron definidos en base a las distintas combinaciones de los tres tipos de metas motivacionales a través de la Escala de metas académicas de Hayamizu y Weiner (1991): Metas aprendizaje, Metas de recompensa y Metas de valoración social.

Para el segundo objetivo, explorar si existen diferencias estadísticamente significativas en los perfiles académicos en función del tipo de discapacidad se acudió a la prueba chi cuadrado (χ^2).

Finalmente, para examinar si los grupos de metas académicas difieren en las dimensiones de autoconcepto, se realizaron análisis de varianza (ANOVA) entre las agrupaciones de metas motivacionales obtenidas. Para analizar la magnitud o tamaño del efecto de estas diferencias, se atendió al índice directo de eta cuadrado (η^2). La magnitud de las diferencias encontradas fue calculada mediante el índice propuesto por Cohen, (*d*; 1988). Se analizaron los datos a través del paquete estadístico SPSS versión 23.0.

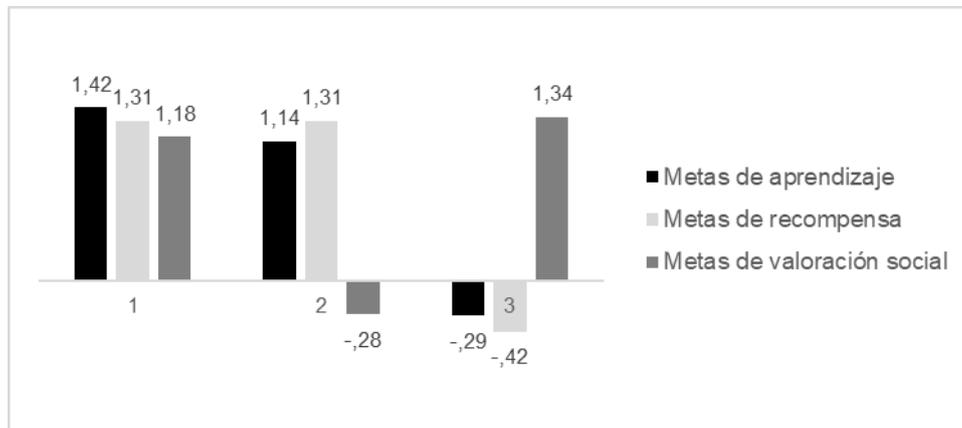
Resultados

Análisis de perfiles motivacionales

Con el objetivo de conseguir la máxima homogeneidad posible en cada agrupación y la mayor distancia entre ellas, el análisis de conglomerados determinó 3 perfiles diferentes de metas académicas. De esta forma, los perfiles identificados en función de la combinación de metas motivacionales quedaron compuestos por un clúster (Grupo 1), conformado por 21 estudiantes (21.88%), con altas puntuaciones medias en los tres estilos motivacionales (metas aprendizaje, metas de recompensa, metas de valoración social), un clúster (Grupo 2), compuesto por 33 estudiantes (34.38%), con puntuaciones medias altas en metas de aprendizaje y metas de recompensa y un tercer Clúster (Grupo 3), con bajas puntuaciones en metas de aprendizaje y metas de recompensa y altas puntuaciones en metas de valoración social, formado por 8 estudiantes (45.20%), (véase Figura 1).

Figura 1.

Representación gráfica del modelo de tres clústeres: Clúster 1 (Altas puntuaciones en los tres tipos de metas académicas), Clúster 2 (Altas puntuaciones en metas de aprendizaje y metas de recompensa) y Clúster 3 (bajas puntuaciones en metas de aprendizaje y en metas de recompensa y altas puntuaciones en metas de valoración social)



Metas motivacionales en función del tipo de discapacidad

Al atender al perfil motivacional de los estudiantes en función del tipo de discapacidad, se observaron diferencias estadísticamente significativas en función de la tipología [$\chi^2(6) = 12.82, p < .05$], observándose un mayor porcentaje de participantes con discapacidad cognitiva y con discapacidad auditiva con perfil motivacional de metas multidimensionales (Grupo 1), mientras que se observó un predominio en la utilización de metas de valoración social (Grupo 3), en estudiantes con discapacidad motora y con discapacidad visual.

Tabla 1

Diferencias en metas motivacionales en función del tipo de discapacidad

	Clúster 1		Clúster 2		Clúster 3		Total	$\chi^2(6)$
Cognitiva	15	48.4%	11	35.5%	5	16.1%	31	.023
Auditiva	9	39.1%	9	39.1%	5	21.7%	23	
Visual	6	28.6%	5	23.8%	10	47.6%	21	
Motora	5	23.8%	5	23.8%	11	52.4%	21	
Total	33	34.4%	30	31.3%	33	34.4%	96	

Medias de Autoconcepto en función de perfiles de metas académicas

En referencia a las comparaciones de las puntuaciones medias en autoconcepto en función de los clústeres de metas académicas se observaron los siguientes resultados:

Los análisis de las puntuaciones medias de la escala global de autoconcepto indicaron diferencias estadísticamente significativas en los tres clústeres ($F_{(2,99)} = 13.22$, $p < .001$, $\eta^2 = .36$), encontrándose que el clúster 1 (Grupo 1), mostró puntuaciones medias superiores a la agrupación 2 (Grupo 2; $d = 0.22$) y a la agrupación 3 (Grupo 3; $d = 0.52$). del mismo modo, el clúster 2 (Grupo 2), indicó puntuaciones medias más elevadas que el clúster 3 (Grupo 3; $d = 0.64$).

Al atender a las comparaciones post hoc en los factores interclúster se observó con respecto al *Factor 1: autoconcepto académico/laboral*, que el Grupo de altas puntuaciones en las tres metas motivacionales (Grupo 1) mostró puntuaciones medias significativamente más altas que el Grupo 2 y que el Grupo 3, ($F_{(3, 93)} = 12.42$, $p < .001$, $\eta^2 = .40$), reflejándose la magnitud de esas diferencias pequeña en el análisis post hoc del Grupo 1 al compararlo con la media del Grupo 2 ($d = 0.21$) y moderada entre la comparación del Grupo 1 con la magnitud del Grupo 3 ($d = 0.72$). A su vez, el Grupo 2, mostró puntuaciones más elevadas que el Grupo 3 ($d = 0.44$).

En lo relativo al *Factor 2, autoconcepto social*, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre las agrupaciones, ($F_{(3, 93)} = 6.48$, $p < .05$, $\eta^2 = .31$), observándose puntuaciones medias más elevadas en el clúster de altas metas académicas en los tres tipos de metas (Grupo 1) y el clúster elevado en metas de aprendizaje y en metas de recompensa (Grupo 2), con el grupo con predominio de metas de valoración social (Grupo 3), ($d = 0.48$ y $d = 0.49$).

La misma dirección se encontró en el factor relacionado con el *autoconcepto emocional*, *Factor 4*, en el que las puntuaciones medias del Grupo 1, fueron más elevadas que las del resto de grupos, observándose diferencias estadísticamente significativas entre los tres clústeres, indicando la magnitud de esas diferencias ser elevada entre la comparación del Grupo 1 y el Grupo 3 ($d = 0.92$), así como entre el Grupo 2 y el Grupo 3, ($F_{(3, 93)} = 12.60$, $p < .001$, $\eta^2 = .43$, $d = 0.63$), y pequeña entre el Grupo 1 y el Grupo 2, ($d = 0.32$).

Tabla 2

Medias y desviaciones típicas obtenidas por los tres grupos motivacionales y valores de "eta cuadrado (η^2) para autoconcepto

Factores de autoconcepto	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
Factor 1. Académico	26.04	4.72	24.70	5.91	19.25	5.71	12.42	.000	.40
Factor 2. Social	23.58	4.48	23.92	5.43	20.21	4.57	6.48	.006	.31
Factor 3. Familiar	26.53	3.72	26.42	6.15	21.76	4.52	2.92	.062	.03
Factor 4. Emocional	27.27	4.27	26.21	7.26	21.25	6.13	12.60	.000	.43
Factor 5. Físico	20.20	5.25	20.58	4.27	19.28	5.68	2.82	.063	.09
Total	115.52	19.38	112.11	23.24	100.42	23.02	13.22	.000	.36

Discusión y conclusiones

El principal propósito de este trabajo consiste en explorar la posible existencia de distintas combinaciones de metas académicas con el fin de identificar diferentes perfiles multidimensionales de metas en una muestra de estudiantes con discapacidad. En segundo lugar, explorar si el perfil motivacional varía en función del tipo de discapacidad de los estudiantes. Finalmente, se comprueba si existen diferencias significativas entre los clústeres de metas académicas obtenidos respecto a las dimensiones de autoconcepto.

Así, los resultados del *primer objetivo* (identificar diferentes perfiles de metas académicas), el método de análisis de conglomerados muestra tres perfiles de metas académicas distintos. La primera combinación identificada es un perfil de metas académicas elevadas en los tres tipos de metas académicas, esto es en aprendizaje, en recompensa y en valoración social (Grupo 1). Estos resultados están respaldados por otros/as autores/as que han obtenido un perfil de estudiantes orientados hacia la utilización de varios tipos de metas motivacionales en estudiantes sin discapacidad (Alhadabi y Karpinski, 2020; Hayamizu y Weiner, 1991; Scherrer et al., 2020; Valle et al., 2015). Esto confirmaría que, en general, los/as estudiantes no se centran en la utilización de un tipo meta exclusivamente, sino que optan por varias metas para implicarse en sus estudios (Inglés et al., 2015; Valle et al., 2015).

A su vez, el análisis identifica un segundo grupo con un perfil con elevadas metas de aprendizaje y metas de recompensa y bajas en valoración social (Grupo 2). Encontrar un perfil con elevadas metas de aprendizaje y metas de recompensa respalda los hallazgos de otros autores que han encontrado en población de estudiantes sin discapacidad la existencia de un porcentaje de estudiantes que está motivado, no únicamente por aprender, sino también por conseguir sus logros, expectativas marcadas y su valía personal (Navas et al., 2006; Suárez Riveiro et al., 2001; Valle et al., 2015).

Por último, el tercer grupo hallado mostró un perfil con bajas metas de aprendizaje y de recompensa y elevadas metas de valoración social (Grupo 3). En este sentido, obtener un perfil con puntuaciones elevadas en metas de valoración social revela el importante papel que puede desempeñar la opinión del contexto cercano en los/as estudiantes con discapacidad. En consonancia con este resultado, en diversos estudios se hace hincapié en que los/as jóvenes con discapacidad reflejan niveles de autoestima y autoconcepto inferiores a sus iguales sin discapacidad (Chacón-López y López-Justicia, 2020; Porto Castro y Gerpe Pérez, 2020; Valenzuela-Zambrano y López-Justicia, 2017). Esto explicaría la existencia de un mayor predominio de motivos de valoración social de estos/as estudiantes hacia el estudio con el fin de conseguir la aprobación de sus padres, profesores/as y compañeros/as.

Con relación al *segundo objetivo*, comprobar si existen diferencias en los perfiles motivacionales obtenidos en función de la tipología de la discapacidad de los/as estudiantes, se observa que los participantes con discapacidad motora y visual muestran un mayor predominio de metas de valoración social. Es posible que el papel de la imagen que tengan de ellos/as mismos/as cobre peso en la importancia que le den a los que piense su entorno próximo a ellos. En este sentido y a diferencia de la discapacidad auditiva y cognitiva, discapacidades que pasan desapercibidas a la sociedad, la discapacidad motora y visual, son discapacidades visibles, y con ello, a que el entorno muestre más reacciones hacia ellos (Escandón, 2019; Pérez y Garaigordobil, 2007; Suriá-Martínez, 2017). Esta visibilidad puede ser un factor favorecedor a la hora de que el entorno ofrezca apoyo, pero también, más estigmatizante si las reacciones se perciben como negativas, repercutiendo, por tanto, en que la persona con discapacidad desarrolle un autoconcepto más negativo y por ello, a mayor necesidad de reafirmar la percepción que tienen de sí mismos a través de la aprobación de los demás.

Estos resultados apoyarían los resultados obtenidos en el *tercer objetivo*, analizar si hay diferencias entre los perfiles de metas académicas en los diferentes factores de autoconcepto. reflejándose en los resultados un autoconcepto más bajo en el grupo de participantes con bajas metas en aprendizaje y en metas de recompensa y altas metas en valoración social (Grupo 3), perfil con un predominio de estudiantes con discapacidades visibles, en otros términos, en los participantes con discapacidad motora y con discapacidad visual. Estos datos no sólo proporcionan validez a la existencia de un perfil multidimensional de metas, sino que además ofrecen aspectos relevantes para la comprensión de la relación entre las metas y el autoconcepto que presentan los estudiantes con discapacidad, reflejándose relación entre la utilización de metas de valoración social y bajo autoconcepto.

De esta forma, al examinar las puntuaciones medias de la escala de autoconcepto general y de las dimensiones de autoconcepto entre los grupos de metas motivacionales, los análisis post hoc indicaron diferencias estadísticamente significativas interclúster, tanto en la escala global, como en la mayoría de dimensiones. Así, se reflejan diferencias intergrupo en autoconcepto académico/laboral (factor 1), en autoconcepto social (factor 2) y en autoconcepto emocional (factor 3), observándose mayores puntuaciones en estas dimensiones de autoconcepto entre los estudiantes que conforman el clúster con predominio de los tres tipos de metas motivacionales (Grupo 1), así como, en menor medida, en los/as estudiantes que componen el clúster con altas puntuaciones de metas orientadas al aprendizaje y de metas dirigidas al logro o recompensa (Grupo 2). En línea con otros/as autores/as dedicados/as a la relación de metas académicas en estudiantes de diferentes etapas educativas, con otros atributos, como el rendimiento académico (Alhadabi y Karpinski, 2020), bienestar subjetivo (Canedo et al., 2019), o el autoconcepto (Saucedo et al., 2020), los/as estudiantes con objetivos centrados en aprender, es decir, con metas de aprendizaje, se caracterizan por tener niveles de autoconcepto más elevado que los/as estudiantes que combinan metas de recompensa con metas de aprendizaje, reflejándose en los/as estudiantes que presentan motivaciones de valoración social se caracterizan por un menor autoconcepto, concluyéndose en los estudios citados que un bajo autoconcepto repercute negativamente en estos constructos (Giner Mira et al., 2020; Saucedo et al., 2020).

Estos resultados, podrían quedar justificados por la asociación existente entre el ajuste psicosocial y la motivación académica, respaldando diferentes estudios que los/as estudiantes con alta motivación académica tendrán un adecuado ajuste psicosocial en el ámbito académico (Butler-Warke y Bolger, 2020; Daumiller et al., 2020; Pintrich et al., 2006; Scherrer et al., 2020; Valle et al., 2015), por el contrario, estudiantes con bajas expectativas académicas por aprender, revelan una autoimagen más negativa de sí mismos/as y no solamente en los aspectos académicos, sino también en los sociales y emocionales/afectivos (Giner Mira et al., 2020; Pinel-Martínez et al., 2019). Estos hallazgos quedan reforzados al examinar el tamaño del efecto, el cual indica que en la mayoría de los factores del autoconcepto (académico, social y emocional), la magnitud de estas diferencias es elevada entre las puntuaciones medias en los grupos de metas que se fundamentan en confianza de uno/a mismo/a, como son las metas de aprendizaje y metas de recompensa (Grupo 1 y Grupo 2), al compararlas con las puntuaciones del Grupo que busca el refuerzo del entorno próximo (Grupo 3).

En este sentido, distintos trabajos dedicados a la relación entre la discapacidad y autoconcepto de adolescentes y adultos/as han relevado que suele verse reducido en este colectivo, situación que puede generar dificultades en los diferentes ámbitos de la persona (Chacón-López y López-Justicia, 2020; Lucas-Molina et al., 2021; Polo-Sánchez y López-Justicia, 2012; Segers et al., 2018; Yehene et al., 2020). Así, apoyándonos en la relación existente entre autoconcepto y motivación, es comprensible encontrar que los/as estudiantes con bajas puntuaciones, tanto en autoconcepto general como en la mayoría de dimensiones (Grupo 3), pertenezcan al grupo de bajas metas de aprendizaje y altas en lograr objetivos metas de logros, así como en el deseo de encontrar apoyo o valoración de sus familiares y profesores/as (Canedo et al., 2019; Giner Mira et al., 2020; Saucedo et al., 2020; Valle et al., 2015).

En consecuencia, con el presente estudio, los resultados ponen de manifiesto que para el abordaje de estudio de las metas académicas está justificado atender a los diferentes perfiles

motivacionales de forma multidimensional, y no únicamente examinar la utilización de metas académicas de los/as estudiantes como excluyentes unas de otras. Esto posibilita un acercamiento más preciso y realista de la forma de enfocar los estudios que tienen los/as estudiantes con discapacidad.

Del mismo modo, los resultados de este trabajo no sólo confirman otras investigaciones dirigidas a estudiantes sin discapacidad de distintas etapas formativas como la universitaria (Valle et al., 2015), o secundaria (Inglés et al., 2010), en las que señalan que un mayor autoconcepto se relaciona con un perfil en el que predominan múltiples metas al mismo tiempo, cobrando un protagonismo principal las metas orientadas a aprender y a perseguir sus objetivos, características fundamentales para tener un futuro académico exitoso (Butler-Warke y Bolger, 2020; Daumiller et al., 2020; Pintrich et al., 2006; Seifert, 1995; Valle et al., 2015).

A partir de estas consideraciones, este trabajo es relevante en el contexto académico para detectar y potenciar el autoconcepto en el colectivo de estudiantes con discapacidad y con ello, que incrementen su capacidad para aumentar su éxito académico. No obstante, el trabajo presenta limitaciones que deberían mejorarse en futuras investigaciones. Entre ellas, sin obviar las derivadas de toda investigación transversal, o las que genera la utilización de autoinformes como vía de recolección de información, se relacionan con el tamaño muestral. Aunque es complejo el acceso a un mayor número de participantes, sería interesante ampliar la muestra a más universidades y a otros ciclos educativos y de esta forma, generalizar los resultados.

A su vez, analizar si otras variables relacionadas con el contexto académico, como la titulación y el curso académico, así como otros factores inherentes a la discapacidad como el grado de gravedad de la discapacidad y si ésta es adquirida desde el nacimiento o sobrevinida a lo largo de la vida influyen en las metas académicas y el autoconcepto de los estudiantes podría afectar a los resultados. Esto debería tenerse en cuenta en un futuro estudio.

Asimismo, los datos se han recogido a través de cuestionarios. Enriquecería el trabajo poder ampliar la información con entrevistas cualitativas a los estudiantes que viven con este hándicap. En futuras investigaciones se deberían controlar estos sesgos con objeto de incrementar la validez interna de los resultados.

Finalmente, profundizar en los apoyos que reciben los/as estudiantes por parte de familiares, de sus iguales, de movimientos asociativos, o los ofrecidos de la universidad ayudaría a detectar carencias y fortalezas de las redes de ayuda de estos estudiantes. En este sentido, el autoconcepto tiene un carácter multidimensional (Escandón, 2019; Pérez y Garaigordobil, 2007), y evoluciona con los años como resultado de la influencia sociocultural, educativa y experiencia personal en su entorno social (Maïano et al., 2019; Polo Sánchez y López-Justicia, 2016). Para ello, podría resultar favorable intervenir con los/as estudiantes desde un enfoque multidisciplinar formado por orientadores de los servicios de apoyo, el profesorado y el entorno familiar, que, de forma coordinada, colaborativa y conjunta, colaboren en el desarrollo adecuado de las capacidades de los/as estudiantes. Esto sería prioritario realizarlo durante los cursos iniciales, puesto que la transición del ciclo de secundaria a la universidad puede ser especialmente debido al cambio de contexto (diferentes compañeros/as, tareas más complejas, mayor independencia, etc.,).

En lo que respecta a la universidad, sería pertinente ofrecer una orientación, asesoramiento y atención individualizada a estos estudiantes para que tengan un ajuste psicosocial y académico adecuado y se perciban capaces de concluir con éxito sus estudios.

Por tanto, sería interesante diseñar programas dedicados principalmente al incremento de potencialidades como el autoconcepto y en metas académicas para incrementar el éxito académico de estos/as estudiantes. Estos programas podrían diseñarse con la triangulación de la información recopilada de estos servicios pedagógicos, del profesorado, así como de la percepción que indican los/as propios/as estudiantes con discapacidad.

A pesar de las limitaciones, y dada la carencia existente en investigaciones dirigidas a los estilos de metas motivacionales en estudiantes con discapacidad, el presente trabajo puede resultar interesante por el ámbito de estudio. Así, el presente trabajo ofrece una visión más completa de los perfiles de metas motivacionales de los/as estudiantes con discapacidad, pudiendo utilizarse esta información para el desarrollo de estrategias preventivas o de intervención en este colectivo de estudiantes. En primer lugar, y dado que un elevado autoconcepto deriva en la utilización de metas de aprendizaje, metas indispensables para un adecuado éxito académico, parece pertinente centrarse en el diseño de programas de desarrollo y potenciación de conceptos relacionados con el autoconcepto de los estudiantes con discapacidad para mejorar su ajuste académico, social y personal. A su vez, sería necesario promover la utilización de metas orientadas al aprendizaje, ya que este patrón lleva a un autoconcepto más elevado de los estudiantes, por lo que se plantea como objetivo futuro seguir indagando en la relación existente entre las metas académicas de los estudiantes y su autoconcepto.

Referencias

- Alhadabi, A. y Karpinski, A. C. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in University students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 519-535. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1679202>
- Alcaín-Martínez, E. y Medina-García, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11(1), 4-19. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.530>
- Atkinson, J. W. (1974). The mainstream of achievement-oriented activity. En J. W. Atkinson y J. O. Raynor (Eds.), *Motivation and achievement* (pp. 13-41). Halstead.
- Borland, J. y James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14(1), 85-101. <https://doi.org/10.1080/09687599926398>
- Butler-Warke, A., Yuill, C. y Bolger, J. (2020). The changing face of social work: social worker perceptions of a neoliberalising profession. *Critical and Radical Social Work*, 8(1), 59-75. <https://doi.org/10.1332/204986019x15633629305936>
- Canedo, C. M., Andrés, M. L., Canet-Juric, L. y Rubiales, J. (2019). Influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional en el bienestar subjetivo y psicológico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 25(1), 25-40.
- CERMI (2020). *El impacto de la pandemia de la COVID-19 en los derechos humanos de las personas con discapacidad en España*. Colección Convención ONU, Ediciones Cinca.
- Chacón López, H. y López-Justicia, M. D. (2020). Dificultades en el autoconcepto en función del sexo y estudios de jóvenes con retinosis pigmentaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 31(1), 98-112.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York: Academic Press. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Cotán Fernández, A. (2019). ¿Es la universidad un entorno accesible? Historias de vida de estudiantes con discapacidad. *Revista Fuentes*, 21(1), 85-101. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v21.i1.06>

- Daumiller, M., Stupnisky, R. y Janke, S. (2020). Motivation of higher education faculty: Theoretical approaches, empirical evidence, and future directions. *International Journal of Educational Research*, 99(1), 101502. <https://doi.org/10.31234/osf.io/ys4mw>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Dweck, C.S. y Leggett, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.95.2.256>
- Duda, J. L. (1993). Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. En R. N. Singer, M. Murphey y L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of Research on Sport Psychology* (pp. 421-436). Macmillan.
- Escandón, N. Y. P. (2019). Necesidades académicas de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Tecnológica Ciencia y Educación Edwards Deming*, 3(1), 1-12. <https://doi.org/10.37957/ed.v3i2.16>
- García, J. F., Musitu, G., Riquelme, E. y Riquelme, P. (2011). A confirmatory factor analysis of the "Autoconcepto Forma 5" questionnaire in young adults from Spain and Chile. *The Spanish journal of psychology*, 14(2), 648-658. https://doi.org/10.5209/rev_sjop.2011.v14.n2.13
- García, F. y Musitu, G. (1999). *Autoconcepto forma 5*. Tea.
- Giner Mira, I., Navas Martínez, L., Holgado Tello, F. P. y Soriano Llorca, J. A. (2019). Actividad física extraescolar, autoconcepto físico, orientaciones de meta y rendimiento académico. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(2), 49-55. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.07](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.07)
- Harter, S. (1981). The development of competence motivation in mastery of cognitive and physical skills: Is the re a place for joy?". En G. C. Roberts y D. M. Landers (Eds.), *Psychology of motor behavior and sport-1980* (pp. 3-29). Human Kinetics.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. y Tatham, R. L. (2006). Multivariate data analysis 6th Edition. *Pearson Prentice Hall. New Jersey. humans: Critique and reformulation. Journal of Abnormal Psychology*, 87(2), 49-74. <https://doi.org/10.2307/2348783>
- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *The Journal of Experimental Education*, 59(3), 226-234. <https://doi.org/10.1080/00220973.1991.10806562>
- Herrera, P. G. y Moreno, E. M. O. (2019). Autoeficacia y motivación académica: Una medición para el logro de objetivos escolares. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 119-135. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.21909>
- Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., García-Fernández, J. M., Valle, A., Núñez, J. C., Delgado, B. y Torregrosa, M. S. (2015). Perfiles motivacionales en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria: Análisis diferencial en autoatribuciones académicas. *Anales de Psicología*, 31(2), 579-588. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.173281>
- Lucas-Molina, B., Ávila Clemente, V., Pérez de Albéniz, A. y Fonseca-Pedrero, E. (2021). Educación emocional en jóvenes con discapacidad intelectual: evaluación de una intervención en contexto universitario. *Revista Española de Discapacidad* 8(2),151-162. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.08.02.07>
- Maïano, C., Coutu, S., Morin, A. J., Tracey, D., Lepage, G. y Moullec, G. (2019). Self-concept research with school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal*

- Moriña, A. y Carballo, R. (2020). Universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad. *Educação & Sociedade*, 41(1), 1-16. <https://doi.org/10.1590/es.214662>
- Núñez, J. C. y González Pienda, J. A. (1994). Determinantes del rendimiento académico. *Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Universidad de Oviedo.
- Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. C. y Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 102(1), 35-58. <https://doi.org/10.1086/499692>
- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 30(1), 123-146. <https://doi.org/10.14201/teri.20266>
- Pérez, J. I. y Garaigordobil, M. (2007). Discapacidad motriz: autoconcepto, autoestima y síntomas psicopatológicos. *Estudios de psicología*, 28(3), 343-357. <https://doi.org/10.1174/021093907782506434>
- Pintrich, P. R., Schunk, D. H. y Luque, M. L. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson Educación.
- Pinel-Martínez, C., Pérez-Fuentes, M. D. C. y Carrión-Martínez, J. J. (2019). Relación entre género, resiliencia y autoconcepto académico y social en la adolescencia. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 112-123. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.176>
- Polo Sánchez, M. T. y López Justicia, M. D. (2016). Transition to employment of university students with disabilities: factors for success. *Universitas Psychologica*, 15(2), 273-285. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy15-2.teus>
- Porto Castro, A. M. y Gerpe Pérez, E. M. (2020). Servicios universitarios de atención al alumnado con discapacidad en España. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 31(3), 149-169. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29266>
- Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C. y Márquez Vázquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista complutense de educación*, 30(1), 261-276. <https://doi.org/10.5209/rced.57266>
- Saucedo, J. N., Garza, M. L. S., Muro, M. D. L. Á. V. y Chainé, S. M. (2020). Evaluación de la autoeficacia, expectativas y metas académicas asociadas al rendimiento escolar. *Revista de investigación educativa*, 38(2), 435-452. <https://doi.org/10.6018/rie.350421>
- Scherrer, V., Preckel, F., Schmidt, I. y Elliot, A. J. (2020). Development of achievement goals and their relation to academic interest and achievement in adolescence: A review of the literature and two longitudinal studies. *Developmental Psychology*, 56(4), 795. <https://doi.org/10.1037/dev0000898>
- Segers, D., Bravo, S. y Villafuerte, J. (2018). La resiliencia y estilos de afrontamiento de jóvenes estudiantes con discapacidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), 463-487. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8433>
- Shpigelman, C. N. y HaGani, N. (2019). The impact of disability type and visibility on self-concept and body image: Implications for mental health nursing. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 26(3-4), 77-86. <https://doi.org/10.1111/jpm.12513>

- Suárez Riveiro, J. M., Cabanach, R. G. y Arias, A. V. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 71(4), 561-572. <https://doi.org/10.1348/000709901158677>
- Suriá-Martínez, R., Ortigosa-Quiles, J.M. y Riquelme-Marin, A. (2019). Emotional Intelligence Profiles of University Students with Motor Disabilities: Differential Analysis of Self-Concept Dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 16(21), 1-11. <https://doi.org/10.3390/ijerph16214073>
- Suriá-Martínez, R. (2017). Relación entre autoconcepto y perfiles de resiliencia en jóvenes con discapacidad. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 14(40), 450-473. <https://doi.org/10.14204/ejrep.40.15150>
- Yehene, E., Lichtenstern, G., Harel, Y., Druckman, E. y Sacher, Y. (2020). Self-efficacy and acceptance of disability following mild traumatic brain injury: A pilot study. *Applied Neuropsychology: Adult*, 27(5), 468-477. <https://doi.org/10.1080/23279095.2019.1569523>
- Valenzuela-Zambrano, B. y López-Justicia, M. D. (2017). Autoconcepto de estudiantes universitarios chilenos con discapacidad. Diferencias en función del género. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 820-831. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.218081>
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M. y Suárez, N. (2015). 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/10.30552/ejep.v8i1.141>

Fecha de entrada: 22 de mayo de 2022

Fecha de revisión: 19 de noviembre de 2022

Fecha de aceptación: 4 de febrero de 2023